

54683

54683/1211

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS



1980 APR 12



**A**  
**JUHÁSZ GYULA**  
**TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA**  
**TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

**1978**

**ELSŐ RÉSZ**



**SZEGED, 1978**



**MOHOLI KÁROLY és SIPOS SÁNDORNÉ**

közreműködésével

szerkesztette:

**GERÉB GYÖRGY**

## **A MEZŐVÁROSI OLVASÓKÖRÖK SZÁZADFORDULÓ KÖRÜLI SZERVEZETÉRŐL ÉS TÍPUSAIRÓL**

**BEZDÁN SÁNDOR**

### **Az olvasókörok szervezete**

Az olvasókör végső meghatározása nélkül is két módosítást kíván a mai szóhasználat. Értelmező szótárunk szerint az olvasókör „kisebb társadalmi egyesület, amelynek célja ismeretterjesztő és szépirodalmi művek olvasása, esetleg megbeszélése.”<sup>1</sup> A név alapján valóban jogos a művelődési funkció hangsúlyozása, de a meghatározás nem utal e fogalom történetiségére és a körök társadalmi-politikai (esetenként gazdasági) tevékenységére. Az olvasókörok Magyarországon elsősorban a kapitalizmus korában töltötték be váltakozó jelentőségű kulturális-politikai szerepet. A Munkásmozgalomtörténeti Lexikon<sup>2</sup> tehát okkal emeli ki a körök társadalmi-történeti jellegét, bár mindkettőt bizonyos szűkítéssel. Igaz, hogy elsősorban az alföldi szegényparasztság és agrárproletariátus mozgalmában játszottak főszerepet az olvasókörok, de más társadalmi rétegeket is tömörítettek korábban és később is. Sőt nem csak magyar (magyarországi) jelenségről van szó, hiszen a nemzetiségiiek hasonló nevű és felépítésű egyesületekben szerveződtek a kultúr-nacionalizmus jegyében. Ugyanakkor Kelet-Európa országaiban is működtek olvasókörok.<sup>3</sup>

### **Az alapszabályok és célok**

Az olvasókörok hivatalosan csak a belügyminiszter által jóváhagyott alapszabályok alapján működhettek. A helyi hatóság véleménye döntő volt az engedélyezésnél. A visszaautósított alapszabály azonban legtöbbször nem fojtotta el a köralakítási szándékot, mert egy kis címváltoztatással, vagy egy-két paragrafus beiktatásával, elvételével sokszor kezdeményezett az ideiglenes vezetőség, s ilyen formán évekig működhettek a megalakulás stádiumában.

Az alakuló közgyűlés — kerülve a „jogalkotás” nehézségét és remélve a gyorsabb belügyminiszteri aláírást — rendszerint egy már jóváhagyott alapszabályt választott mintául. Ezért, ha egyik-másik levéltárunk nagyobb gyűjteménnyel rendelkezik, sok hasonló, vagy csaknem azonos könyvecskét találhatunk.<sup>4</sup>

#### **Az alapszabályok szerkezete:**

- I. A kör címe, székhelye, (pecsétje) és célja.
- II. A kör tagjai. A tagok jogai és kötelességei. A tagság tartama.
- III. A kör vagyona. (Ház, felszerelés, könyvtár stb.)
- IV. A kör igazgatása. Közgyűlés, választmány, tisztviselői kar (elnök, alelnök, jegyző, pénztáros, könyvtáros), bizottságok.
- V. Feloszlási záradék (a kormány felügyelete).

Összevetésre kínálkozik a századfordulóról három kecskeméti egyesület programja.

A Népkör korábbi (1868) célja: „a szabadság, testvériség, egyenlőség nagy elveinek, melyek egyedül képezik a valódi alkotmányos élet alapfeltételeit, társulati eszmecseré útján való fejlesztése és érvényre juttatása a fennálló alkotmányos törvények határain belül, s ezáltal a nép anyagi és szellemi jólétének előmozdítása.”

Ugyanez a 48-as kör a századfordulón a magyar állami függetlenség eszméjének társadalmi úton való terjesztését, a magyar nemzet történelmének ápolását, minden hazafias célnak, erkölcsi és anyagi támogatását vállalta.

Az 1868-as alföldi parasztmozgalom központjában, a kulminációt jelentő félegyházi események, a vezető Asztalos ügyvéd letartóztatásának napjaiban — és a működési engedély reményében — természetes, hogy a népkör figyelembe veszi a törvények határait. A fenti egy-egy mondatból is kitűnik azonban a függetlenségi párt programjának mértékletes ellenzékiessége: a 48-as párt a polgári egyenlőséget, a nép anyagi és szellemi fölemelését célozta, míg emez csak a függetlenségi eszme terjesztését és csak a hazafias célok erkölcsi és anyagi támogatását.<sup>5</sup>

A Polgári Kör háromszáz főnyi tagságának (tisztviselők, iparosok, gazdálkodók) célja 1892-ben: „Kecskeméten igazi polgári társadalmat teremteni. Ebből kifolyólag a Kör természetszerűleg a helybeli polgári társadalom érdekeit, erkölcsi, szellemi és anyagi javát tehetségéhez képest támogatja és irányítja; a közügyekben és a polgári társadalmi életben hazafias eszméket és elveket érvényesít. A nemzeti ünnepeket megtartja, nagyjaink emlékét kegyelettel megőrzi.

Célja még: a szellemi művelődés terjesztésének szemmel tartása mellett a testületi szellem ápolása, s a körtagok barátságos érintkezésének előmozdítása. E cél elérésére tagjai részére külön helyiséget tart fenn. A közügyekben való állásfoglalás céljából értekezleteket tart. Olvasótermét hírlapokkal, folyóiratokkal, könyvekkel látja el. Felolvasásokat rendez. A Kör nyilvános életéből minden pártpolitikai szempont, vagy cél ki van zárva.”

A polgári (!) egységtörekvést még jobban hangsúlyozza az 1893-ban megjelent program: az „ellentétes pártállású polgárok barátságos találkozásának előmozdítása”.<sup>6</sup>

A Kecskeméti Olvasókör „célja a művelt társalgás, és erkölcs szabályaival megférő lélekderítő ismeretek s élvek megszerzése, hazai és helyi érdekek felkarolása, a vallási fejtegetések kizárásával.<sup>7</sup> Egyértelműen ellentétes ezzel az egyházi egyesületek célja, (pl. a Bucsatelepi Római Katolikus Olvasókör, 1903) — „jó, kizárólag kath szellemű könyvek és lapok olvasása, barátságos eszmecserék és felolvasások által a vallás- és erkölcsiségre épített művelődést előmozdítani — kizárva minden politikai vitatkozást”.<sup>8</sup>

A fentieken túl van példa az összetett programra is: „az ifjúság nevelése, szakönyvek ismertetése..., helyes talajművelés és jó minőségű állattenyésztés...”<sup>9</sup>

Az alapszabályok célmegjelölése tehát többnyire széles körű, amelybe a népkörök esetében pl. belefér a Függetlenségi Párt programjának többszöri módosulása. is.<sup>10</sup> Az egyleti jelleg ugyanakkor nem jelentett szoros szervezeti köteleket, viszonylag szabadon döntöttek a tagok a fölmerült kérdésekben, és az akciókban való részvételtől.

Az alapszabályokból — a kultúrában és a társadalmi-politikai kérdésekben való jártasságra törekvésen kívül megismerhetjük még az egyesületek demokratikus fölépítését: a választott vezetőség és a kezdeményező jogú tagság szerves egységét.

## Tagság és vezetés

Az alapszabályok rögzítették a tagság feltételeit. Korábban — a polgári jog-egyenlőség szellemében — felvételt nyerhetett minden „feddhetetlen erkölcsű” egyén, „rend-, rang-, állás-, vallás-, pártállás és nemzetiségi különbség nélkül”. A századforduló évtizedeiben azonban néhány polgári vagy gazdakörben „a szolgálati viszonyban levők” esetleges nem kívánatos csatlakozását gátolta az „önállóság” (műhely vagy háztulajdon) alapszabályba foglalt kritériuma is. Bár a szegényebbeket eleve távol tartotta e köröktől a differenciáló tagdíj, vagy a választmány elutasító határozata.

Az olvasókörökben általában egy-két korona volt a tagdíj, a beiratkozásért ritkán kellett fizetni. A polgári egyesületekben négy, a kaszinókban nyolc koronáig is felment az évi díj.<sup>11</sup>

A felvétel két választmányi tag ajánlatára történt, titkos szavazással egyszer s mindenkorra, illetve a pártkörök esetére legalább három évre.

A tagság csoportosítása:

rendes tag: az évi tagdíj ellenében, az alapszabályok betartása mellett joga van a kör rendezvényein megjelenni, olvasni a hírlapokat, könyveket kölcsönözni, a közgyűlésen indítványt tenni, szavazni stb.

alapító tag: aki meghatározott (10—20 K) összeggel, vagy hasonló értékű ajándékkal (könyv, berendezés stb.) támogatja az egyesületet.

pártoló, vagy kültag: rendszeres, de a tagdíjnál kevesebb hozzájárulásért olvashatja a kör lapjait és könyveit.

tiszteletbeli, vagy dísz-tag: a közgyűlés választja a kiemelkedő személyiségek (pl. pártvezetők) köréből.

Az olvasókörökben rendszerint csak férfiak gyűltek egybe, bár a nőket sem zárták ki az alapszabályok.<sup>12</sup> Az alsó korhatár 16—(20)—24 év között váltakozott.

Az egyesületek társadalmi bázisa mindenkor függött a kör jellegétől. (L. a típusokat tárgyaló fejezetet!)

Az egyesületeket a közgyűlés, választmány és a tisztikar irányította. Az előbbi évente egyszer-kétszer, míg az utóbbiak (a választmány 10—20 főből állt) minden hónapban, szükség esetén sűrűbben is összejöttek. A tisztikar tagjai: elnök, alelnök, jegyző, pénztáros, könyvtáros.

Néhány népkör reprezentáns elnöke az országgyűlési képviselő, vagy a függetlenségi újság főszerkesztője volt, többször egy személyben ez is, az is.<sup>13</sup>

A különböző körök vezetőségében — szintén a kör jellegétől-függően — kapott helyet a helyi értelmiség (tanító, jegyző, lelkész), a jó fellépésű, szervező iparos, paraszt és a politikailag képzett földmunkás, munkás. A tanárok, tanítók azonban szinte kivétel nélkül minden tisztikarban jelen voltak.

A közgyűlések gyakran választottak díszelnököt (jeles államférfiakat, írókat, tudósokat stb.). A reformkorban és a neoabszolútizmus éveiben — nem minden érdek nélkül — több arisztokrata viselte e megtisztelő címet<sup>14</sup>, míg később számos kör hívta meg díszelnökül Kossuthot, vagy a kerület függetlenségi képviselőjét.

Az olvasókörök létszáma függött a város népességétől, a társadalmi bázis nagyságától és az őket tömörítő — megosztó egyesületek számától. A kisvárosok egy-letei ritkán számláltak 100-nál több tagot, sőt néha az átlag is 50 alatt maradt.<sup>15</sup>

A szegedi körökben a századfordulón átlag 219,7 tag volt, a nagykorúsieken pedig 1895-ben 144,6 fő, 1910-ben 171,7 fő. (L. az 1—2. táblázatokat!)

# 1. Szegedi körök létszáma a századfordulón

1. Belvárosi Kaszinó (1829)	262 R
2. Felsővárosi Társalkodó Egyesület (1838)	300 R
3. Alsóvárosi Társalkodó Egylet (1839)	188 R
4. Olvasó egylet (1863)	300 R
5. Polgári Társalgó Kör (1867)	500 R
6. Ifjúsági Kör (1867) (1871-ben 110 fő)	
7. Alsóvárosi Népkör (1874)	241 K
8. Felsővárosi Népkör (1875)	120 K
9. Tisztviselők Társalgó Köre (1875) (1878-ban 160 fő)	
10. Rókusvárosi Népkör (1877) (1878-ban 363 fő)	165 K
11. Kőműves és ácsifjúság Önképző Egylete (1878)	235 K
12. Kereskedő Ifjak Társulata (1881)	242 K
13. Vasutas Olvasókör (1889)	288 K
14. Iparos Ifjak Közművelődési Köre (1861)	216 K
15. Szobafestő-segédek Olvasó és Társalgó Egylete (1893)	50 K
16. Szentmihályteleki Olvasókör (1894)	108 K
17. Könyvkötő Segédek Önképzőköre (1895)	14 K
18. Központi Társadalmi Kör (1897)	287 K
Összesen	3516 fő

R = *Reizner János*: Szeged története 3. kötet Uo. 1900. Engel ny.

K = *Kulinyi Zsigmond*: Szeged új kora. Uo. 1901. Engel ny.

A városi népesség koncentrációjában mutatkozó különbséget mutatja a fenti időpontokban az összlétszámok eltérése, illetve alakulása. Szegeden a 16 körben 3516 fő tömörült, Nagykőrösön 16 egyesületben 2314 fő, majd tizenháromban 2133 fő, Mezőberényben 4—700 tag volt.

Az időbeli létszámmódosulásra részletesebben csak Nagyköröst ismerjük.

A nagykörösi egyesületek össz- és átlagléttszáma

	alakuláskor	1895	1910
összlétszám	599	2314	2233
átlagléttszám	74,8	144,6	171,7

Az össz- és átlagléttszám emelkedése természetesen abból következik, hogy az egyes körök idővel egyre több tagot nyertek meg művelődési és politikai céljaiknak. Csupán három esetben — 7., 13., 18. sorszám — csökkent 20—30 fővel a tagság.

Öt egyesület létszámát mindhárom időpontban ismerjük (9., 10., 12., 14., 17. sorszám), ezek a szélső értékek eltérése miatt még gyorsabb ütemű növekedést jeleznek:

	alakuláskor	1895	1910
5 kör összlétszáma	345	650	900
átlagléttszámuk	69	130	180

## 2. Nagykőrösi olvasókörok létszáma

Ssz.	Egyesület	Alakult	Létszám		
			alakuló	1895	1910?
1.	Olvasó Társaság	1838			
	Kaszinó	1842			
2.	Közönséges Olvasó Társaság	1843			
	Polgári Kaszinó Társaság	1844			
	Polgári Kör			192	
3.	Egyenlőségi Kör	1871			
	Iparosok Egyesülete	1876	72		
4.	Iparosok Olvasóköre	1887		290	
5.	Önálló (Iparos) Ifjúsági Kör	1881		100	
6.	Központi Gazdász Olvasó Egylet	1862		156	241
7.	Felszegi Gazdász Olvasó Egylet	1867		212	180
8.	Alszegi Olvasó Egylet				
	Simon-féle Olvasó Egylet	1865		125	
9.	Homokoldali Olvasó Egylet	1868	45	102	160
10.	Temetőoldali Gazdász Olvasó Egylet				
	Temetőoldali Olvasó Egylet	1868	107	110	137
11.	Gátoldali Gazdász Olvasó Egylet	1871	86	116	
	Burgundi Egylet				
12.	Szalai-féle Olvasó Egylet	1872	83	160	230
13.	Temetőoldali Gazdászati és Iparos Olvasó Egylet				
	Nemcsik-féle Olvasó Egylet	1872		124	104
14.	Tormásközi Gazdász Olvasó Egylet	1873	50	130	203
15.	Kisalpári Olvasó Egylet	1884		109	126
16.	Somodi-féle Gazdász Olvasó Egylet	1887	96	100	
17.	Bokrosoldali Olvasó Egylet	1890	60	148	170
18.	Népkör	1895		140	106
19.	Vízállási Olvasó Egylet				
	Első Vízállási Egylet	1895			114
20.	Felszegi Gazdasági Olvasó Egylet				322
21.	Mezei Munkásegylet				140
	Összesen		599	2314	2233

## 3. Mezőberényi olvasókörok létszáma

Ssz.	Egyesület	Alakult	Létszám		
			1895	1900	1907
1.	Kaszinó	1882	68	73	73
2.	Magyarvégesi Olvasóegylet	1878	60		58
3.	Tótvégesi Olvasóegylet	1883	63		
4.	Tótvégesi II. Olvasóegylet	1896	—	94	41
5.	Társadalmi Olvasóköre (német)	1880	85	77	97
6.	Gazdakör (német)	1894	75	82	90
7.	Nemzeti Kör (szlovák)	1883		122	111
8.	Otthon Kör (szlovák)	1905	—	—	65
9.	Központi Népkör	1906	—	—	140
10.	Iparoskör (vegyes)	1895	80	57	
11.	Földművelő Munkásegylet (vegyes)	1898	—	30	39
	Összesen:		431	535	714
	átlag		71,8	76,4	79,3

BmL Békés vármegye alispáni iratok 1.

455/1882

12806/1900

10956/1906 alapszámok.

Nagykörös lakossága 1910-ben 28 575 fő volt. Ha az akkori 21 kört átlaglétszámmal vesszük figyelembe (171,7), úgy a közművelődési-politikai egyesületekben összegyűlt 3606 tag a népesség 12,7%-át jelenti. Ez — a más városokhoz képest magas tagállomány<sup>16</sup> — a hasonló társadalmi helyzetűek jelentős szervezettségét mutatja, különösen akkor, ha figyelembe vesszük a tagok családi-, munka- és egyéb kapcsolatait, amelyek növelték a körök hatékonyságát.

### Helyiség és felszerelés

A működési feltételekről szólva már az alapszabályok is megjelölték a saját helyiség berendezését. Kezdetben azonban valamely vezető engedte át a körnek egyik szobáját, esetleg egy-két helyiséget béreltek, többnyire vendéglőben. A helyváltogatások nehezítették az egyleti élet stabilizálódását.

Az egyesületek saját helyiségeinek mérete, berendezése függvénye volt az anyagi erőnek és a létszámnak. Bár még a jómódú körök is hosszú évek (évtizedek) után emeltek önálló székházat. Sok olvasókör épp a századfordulón építtetett, egyidőben a városképet formáló városházakkal, takarékpalatákkal stb. (Ez is egy szerény adalék a mezővárosi prosperitás utolsó hullámaához.) A szegényebbek gyakran maguk építtették, bővítették olvasóházaikat, állami támogatás híján saját munkájukat, pénzüket adták össze, vagy kölcsönözték.<sup>17</sup>

Egyéb tényezők mellett — a különböző épületek, a préselt téglá kaszinóktól a vertfalú földmunkás egyletekig — az olvasókörök nagyfokú polarizálódásának a jelei.

A körü épület legfőbb része a nagyterem, amelyben gyűléseket, előadásokat, bálakat tartottak, és az olvasóterem voltak. Ezek mellett több kisebb-nagyobb helyiség állhatott különböző rendeltetéssel (könyvtár, játékszoba, konyha, raktár stb.).

Az alapfunkciók szolgálatában álló felszerelések a székek, padok, asztalok, téká, könyvszekrények és játékok voltak.<sup>18</sup>

A kör díszítése bizonyos mértékig tükrözte a tagok eszmekörét, hiszen a 48-as Kossuth-képek mellett hol Erzsébet királynő, hol pedig Marx, Lasalle arcképe függött.

A táguló szellemkört, szélesülő világképet jelképezte a körökben Magyarország, Franciaország, vagy Európa falitérképe. Hasonlóképp a fény erősödése: a gyertya, a petróleum és a gázlámpa után a századfordulón néhol már kigyulladt a villany is.<sup>19</sup>

### Az olvasókörök névváltozatai és típusai

A társadalmi egyesületek elnevezése igen változatos; alaptípus a működési hely és az olvasókör vagy ezzel rokonértelmű kifejezés.

A helyiség neve — az egyesületek sokasodásával, megkülönböztetésül — bel- és külterületen egyaránt kiegészítésre szorult:

városrész neve: Újvárosi, Felsővárosi, Tarjáni, Temetőoldali

tized, kerület neve, száma: Hatházi tizedbeli, Malomvégi tizedbeli, II. tizedi vagy kerületi

út, utca neve, száma: Szentesi úti, Rákóczi utcai, 2. utcai

határrész, dűlő neve: Tanyai, Pusztai, Gátoldali, Fecskésparti

alakulási sorrend: II. (Második), Újonnan alakult...

Az olvasókörrel rokon értelemben használt utótagok: kör, egyesület, társulat, társaság, otthon, kaszinó (casino), népkör, szakcsoport, olvasó egyesület, olvasó egyesület, olvasó népkör, olvasó társulat, olvasóköri egyesület, kaszinó



egylet, önképzőkör, önképzőkori egylet, önképzőkori egyesület, társalgó egylet, otthon kör, művelődési egyesület, közművelődési népkör, műkedvelő társaság, dalárda (dalkör) és olvasóegylet.

Fogalmak az elnevezésben: Egyetértés, Egyenlőség, Szabadság, Haladás.

(Megjegyzendő, hogy a kelet-európai kulturális egyesületek — különösen a bolgárok — a „fantázia-nevek” változatos sokaságával bírtak: Ébredés, Hajnal, Hon-szeretet stb.)

Történelmi személyek (Árpád, Mátyás király, Rákóczi, Bercsényi, Széchenyi, Kossuth, Deák) és helyi egyéniségek (köralapító vezetők) neve is szerepelt az egyesületek címében.

A nevekben jelentkező különbségek nemigen jeleznek tartalmi eltéréseket, így csak felszínes kategorizálás alapjául szolgálhatnának. Megesett ugyanis, hogy a működésben bekövetkezett fordulatot nem követte névváltozás, más esetben ugyanott ugyanaz a tagság változatlan célra egyesült, más név alatt. Ezért a név inkább csak formai jegy.

Mindez nem jelenti azt, hogy az elnevezés nem szolgálhat támpontul az egyesületek tipizálásához. A tőkés gazdasági fejlődéssel átalakuló társadalomban spontán keletkezett új kapcsolatok szervezeti formái az egyesületek, klubok és pártok. Részen a hasonló helyzetűek emberi kapcsolatok keretei e tömörülések, részben az új helyzetnek megfelelő érdekvédelmi közösségek. A célok változatosságát gyakran jelzi a címek változatossága is (társadalmi, foglalkozási, kor- és nem szerinti, nemzetiségi, vallási, párt és tevékenységi tagozódás stb.).

A társadalmi egyesületek kategorizálásának alapja a társadalmi rétegződés, illetve a funkció. A társadalmi-tagozódás szerint a következő típusok lehetnek:

- nemesi, dzsentroid
- polgári (iparos, kereskedő)
- paraszti
- szegényparaszt, földmunkás
- munkás
- nemzetiségi

A város népességének polarizálódásával párhuzamosan megjelentek a különböző rétegekörök. Bármely alföldi mezővárosból például idézhetjük a századforduló táján a polgári körtől a munkásegyletekig terjedő tömörüléseket.

Az „előkelő” nemesi kaszinók többsége 1848 előtt alakult, a neoabszolutizmus éveiben újjáalakult. (Szeged 1828, Cegléd 1840, Szabadka 1840, Nagykovács 1842, Kalocsa 1853, Hódmezővásárhely 1860 stb.). A dzsentroid és polgári elemeket is összefogó Úri (tisztii) Kaszinó később több helyütt Polgári Kaszinóvá, majd Polgári Körre „demokartizálódott”.

A polgári körök — különösen a századforduló körül — igyekeztek egyesíteni a város „előkelő” polgárait. A városvezetést, intelligenciát, kereskedőket, iparosokat, gazdákat egyesítő kör a többi politikai és társadalmi egyesület központja (irányítója!) kívánt lenni, olykor éppen Központi Olvasó Egylet címen.<sup>20</sup>

A különböző rétegeket átfogó egyesületek mellett működtek foglalkozási áganként is polgári körök. Az ipartestületekből iparos olvasókörök alakultak, és megjelentek a kereskedelmi kaszinók, egyesületek is.

Legnagyobb számban a paraszti olvasókörök keletkeztek a mezővárosokban, bár nem mindig jelezte címük, hogy földművelők, gazdálkodók köréről van szó. Itt kell megemlítenünk a külterületi olvasóköröket. Egy-egy város körül 20—30 000 fő is élt tanyán. A fokozottabb iskoláztatási hátrányok leküzdésében, a decentrali-

zált településforma ellensúlyozására itt még nagyobb szerep jutott a társadalmi összefogásnak.<sup>21</sup>

A szegényparasztok és földmunkások intenzív szervezkedése az 1890-es évek elején kezdődött. Társadalmi-politikai céljaikért a 48-as körök nem emeltek szót. A legnépesebb mezővárosi réteg összefogása érdekvédelmi és művelődési szempontból egyaránt indokolt volt tehát. Ezeket — és csak ezeket — nevezhetjük összefoglalóan agrárszocialista köröknek.

A munkáskörök — jelentősebb ipar híján — nem fogtak át nagyobb tömegeket. Egy-két üzem dolgozói, több kisiparos, kisipari segédmunkás egyesült ezekben. A szakegyletek már szorosabban a párttörténet keretébe tartoznak, s itt nem kerülnek elemzésre.

Alföldi mezővárosaink nemzetiségi népessége jóval az országos átlag alatt volt a századfordulón. Néhány helyen azonban a megkésett nemzeti fejlődés elemeiként létrejöttek a nemzetiségi kulturális egyesületek.

A kategorizálás másik alapja a funkció. E szerint a következő köröket különböztetjük meg:

- politikai
- gazdasági
- kulturális
- vallási
- szociális (karitatív)
- ifjúsági (nevelési).

A politikai körök többnyire közvetlenül kapcsolódtak valamely párthoz. A szabadelvű körök elődei a Deák-körök néha katolikus körök voltak. Legnagyobb számban az ún. 48-as ellenzéki körök működtek. Meg kell azonban különböztetnünk a Függetlenségi Pártot követő parasztságnak és egyéb rétegnek — a pártvezetéstől több vonatkozásban eltérő — demokartikusabb, esetenként radikálisabb törekvéseit. Ezek az egyesületek legtöbbször nem foglalták alapszabályba a politikai tevékenységet, sőt néha külön paragrafus tiltotta azt. Az alakuló parasztpártok törekedtek a korábbi olvasókörök megnyerésére vagy újak alakítására. A Szociáldemokrata Párt annyiban különbözött a polgári pártoktól, hogy folyamatosabb kapcsolatra törekedett „alapszervezeteivel”, nemcsak választási és egyéb politikai kampány idején támaszkodott rájuk.

A Magyar Gazdaszövetség és az OMGE — részben a Tiszántúl túlsúlyban levő református egyház támogatásával — a századforduló évtizedeiben szervezte a gazdasági köröket. Ezekben a lelkesek és tanítók szellemi irányítását kívánták biztosítani a „hazafiatalan nemzetközi szocialistákkal” szemben. A Kisbirtokosok Szövetsége a földművelők, kiscgazdák gazdasági-politikai összefogását célozta az agráriusokkal szemben. Ez a törekvés egyes polgári olvasókörökben szakadáshoz is vezetett.<sup>22</sup>

A közvetlenül kulturális jellegű egyesületek között külön hely illeti meg az irodalmi társaságokat, melyek a város egy-egy jeles írójáról vették nevüket (pl. Dugonics, Csokonai, Katona), s épp az 1890-es évek elején alakultak. Hasonlóan sajátosak a dalárdák, önképzőkörök és műkedvelő társaságok. Önálló egyházi köröket elsősorban a katolikusok szerveztek. A katolikus egyház társadalmi-politikai aktivitását a 90-es években jól jelzik az egyre-másra alakuló katolikus körök (Szentés 1890, Hódmezővásárhely 1893, Kecskemét 1894, Kalocsa 1895 stb.)<sup>23</sup> A református egyház alig szervezett vallási kört, inkább a „világi olvasókörökben” növelte befolyását lelkeszei révén. Az izraeliták többnyire nőegyleteket létesítettek. A vallási (és politikai!) funkció mellett csaknem valamennyi kör foglalkozott kulturális és karitatív tevékenységgel.

Bármely említett típus tüzetes vizsgálata az egyesületek összetett jellegéről tanúskodik tehát; csupán a tagbázis, illetve a fő tevékenység meghatározása szolgál a csoportosítás alapjául.

### Az egyesületek számáról

Az olvasóköri körök elterjedtségét vizsgálhatjuk típusonként és területi egységenként (város, megye, országrész). Az eddig jórészt felhasznált helyi levéltári iratok és korabeli kiadványok mellett jelentős támpontul szolgál a számbavételhez az Országos Levéltár belügyminisztériumi iratainak egyesületi anyaga, illetve mutatókönyve. Ezek forrásértékét növeli, hogy csak 1896-ig maradtak fenn, s a Vallás és Közoktatási Minisztérium vonatkozó anyagának megsemmisülése miatt a vidéki (rekonstruálható) nyilvántartások egyetlen központi kontrollja.<sup>24</sup>

Társadalmi egyesületek az Alföldön (1890—1896) c. összesítő táblázat szerint ezekben az években az uralkodó osztály közvetlen politikai hatalmat gyakorló elemeit koncentráló kaszinók (47) és szabadelvű körök (12) száma 69 volt. Konzervatív politikai beállítottságuk miatt itt említjük meg a korábban szórványosan alakuló katolikus körök erőteljes gyarapodását (1895/6-ban 17—17).

A polgári ellenzéknek számító 48-as körök, paraszti-polgári egyesületek együttes száma 218 volt; ez a magyarázata a mezővárosok „rebellis jellegének”, főleg képviselőválasztások idején.

Iparos-, kereskedő- és gazdakör<sup>25</sup> évente 1—8 között alakult. Ezek a rétegek alkották azonban a fent említettek tagságának zömét, így az évi 6—16 között jelentkező munkás, földmunkás kört kevesellnünk kell. Ezek alakulását azonban az alföldi kivételes állapot nagyon megnehezítette<sup>26</sup>, másrészt ezek a féllégális egyesületek sokkal nagyobb létszámmal bírtak amazoknál.

A korábban alakuló szerb (bunyevác) olvasóköri körök (csitaonikák) és román kulturális társaságok (Societate de Lectura) nemcsak helyi társadalmi szerepet töltöttek be, hanem a kulturális nacionalizmus jegyében támogatták az újabb egyesülési törekvéseket.<sup>27</sup>

Az egyes városokban (Debrecen, Nagykőrös, Kecskemét, Hódmezővásárhely, Mezőtúr stb.) létesített körökre utalnak a korábbi táblázatok, a függelékek, illetve a hivatkozott munkák. Ezek rendre kifejezik a helyi társadalmi tagozódást, utalnak egyik-másik típus túlsúlyára.<sup>28</sup>

Ritkán követhetjük nyomon egy város egyesületei számának alakulását, Szegeden<sup>29</sup> ez a következő:

1867	7	
1878	46	
1899	79	(15 708 tag)
1904	122	

Ez a „társulati-telítettség” nagyobb egységekre is érvényes. Békés megye 28 faluja és városa közül 1900-ban mindössze háromban nem tudunk egyesületről. Az időbeni alakulásra l. az alábbi táblázatot:

Békés megyei kaszinók és olvasóköri körök keletkezése (1835—1914)

1835—1848	5
1848—1867	14
1867—1890	67
1890—1914	74

#### 4. Társadalmi egyesületek az Alföldön (1890—1896)

Szsz.	Egyesület neve		1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896
1	Kaszinó		6	8	5	6	7	9	6
2	Szabadelvű Kör		1	2	2	1		2	4
3	Függetlenségi 48-as Kör		3	2	14	12	5	22	6
4	Olvasókör, Polgári Kör		17	24	32	20	13	29	19
5	Gazdakör		2	1	7	8	4	4	5
6	Munkásképző, Földmunkásegylet		11	16	8	10	6	7	13
7	Iparos Olvasókör		1	4	4	7	6	7	4
8	Kereskedők Köre		4	3	4	4	2	2	1
9	Egyházi Kör	Katolikus	1	1	2	7	4	17	17
		Református				1		2	2
		Görögkeleti							1
10	Nemzetiségi Kör	Szerb	1	2	2	3	1	1	1
		Román	3	2		1		1	
		Szlovák							1
11	Dalárda		6	6	10	9	6	6	8
12	Irodalmi Kör		1	1	1			1	2
13	Közművelődési Kör		1		1	2		2	
14	Tanítóegylet		1	2	2	3	2		
15	Nőegylet	Polgári	2	3	1	1		2	
		Izraelita	3	2	3	3	4	1	2
16	Ifjúsági Önképző Egylet				4	5	4	4	
17	Alföldön összesen		64	79	102	103	64	115	92
18	Budapesten összesen		52	53	31	47	62	40	57
19	Magyarországon összesen		346	394	344	501	336	587	587

Az a tény, hogy az Alföldön szinte százával jöttek létre évente a különféle társadalmi egyesületek, a létszámok és a tevékenység hozzávetőleges ismeretében is figyelmet érdemlő adalék a századforduló mezővárosainak társadalmi-politikai-közművelődési képéhez.

Az olvasókörök tevékenysége, hatékony állami művelődéspolitikai hiányában korigény volt. A jobbágyfelszabadítás és a tőkés fejlődés a parasztság műveltségállományának dinamikus elemeit emelte túlsúlyra. Az olvasókörök — szemben a fennmaradt számos hagyományos művelődési elemmel — a polgári tudatformálás kereténél szorgáltak. Egységben volt az olvasás, fölolvadás, közös újságolvasás, ismeretterjesztés, műkedvelő művészet és a változatos szórakozás. A népművelés történetén túl — a társadalmi-politikai funkciók miatt — a köztörténet érdeklődése is kötelesség;

az egyesületek emberalakító és közösségformáló hatása ugyanis nyomon követhető a politikai állásfoglalásokban is.

A közművelődési jellegű társadalmi intézmények történetének feltárási szándéka, e közbülső összefoglalás után, talán egybeesőnek tekinthető azokkal az igényekkel, melyeket történettudományunk negyedszázadának számbavételekor, sőt egy korábbi mezővárostörténeti konferencián is megfogalmaztak: nevezetesen a kapitalizmus kori politikai és művelődéstörténeti vizsgálódás kiterjesztésével. Tágabban pedig — a gazdaságtörténeti és egyéb párhuzamokhoz hasonlóan — részben a mezővárosok regionális jellege miatt, részben a nemzetiségi egyesületek sajátosságai révén, e téma is kedvező lehetőségeket nyújt egy összehasonlító kelet-erőpai elemzésre.

## JEGYZETEK

1. A Magyar Nyelv Értelmező Szótára V. k. Bp. 1960, Akadémiai Kiadó, 387. p.
2. Vö. Munkásmozgalomtörténeti Lexikon. Szerk. VASS HENRIK. Bp. 1972, MSZMP Párttörténeti Intézet Kiadása. 436—437. p.
3. Későbbi évtizedekre lásd KISS JENŐ: Gazdakörök és olvasóköri körök a két világháború között. = Népművelési Értesítő, 1963. 3—4. sz. 172—202. p., KISS ISTVÁN: Népkönyvtárak a két világháború között. = Népművelési Értesítő, 1961. 1. sz. 89—122. p., VIRÁGH FERENC: A Békés megyei agrárproletariátus és szegényparasztsággörögyleti életéről, műveléséről (1934—1944). Békéscsaba, 1968.  
A nemzetiségekre lásd: UROSEVICS DANILO: A magyarországi délszlávok kulturális egyesületei a kezdetektől napjainkig. Kandidátusi értekezés. 1970. Egyetemi Könyvtár. (Rövidítve megjelent 1969-ben a Népművelési Propaganda Iroda Kiadásában.) Kelet-Európára lásd: ARATÓ ENDRE: Kelet-Európa története a 19. század első felében. Bp. 1971, Akadémiai Kiadó, NIEDERHAUSER EMIL: A nemzeti megújulási mozgalmak Kelet-Európában. Bp. 1977, Akadémiai Kiadó. CSILINGIROV, SZTILJAN: Balgarszkité csitalista pred Oszvobozsdenieto. Szofija, 1930. 683 p., Narodnite csitalista v Balgarija. 1. Red. KONDAREV, Nikola. Szofija, 1972. 331 p. (+ bibliográfia)
4. Az alapszabályokat általában kézzel írták, a századfordulón megjelent a gépírás, nyomtatvány is. A leváltárakban, könyvtárakban fennmaradt 1914 előtti 118 Békés megyei alapszabály közül 95 kézirat, 13 nyomtatvány, 14 gépelt és 1 nyomtatvány.
5. Bács-Kiskun megyei Levéltár, Kecskemét (továbbiakban BKmL). Egyesületi iratok. (Népkör alapszabálya, 1868. április 12.) Vö. a Kecskeméti 1848-as Kör alapszabályai. Uo. 1909. Sziládi László ny. 22. p.
6. BKmL és a Kecskeméti Polgári Kör alapszabályai. Uo. 1893, Tóth L. ny. 12. p. (Eng. 101 759/V—10. BM—1892. dec. 28.)
7. BKmL Egyesületi iratok. Kecskeméti Olvasóköri alapszabályai.
8. BmL Egyesületi alapszabályok. 359. Bucsatelepi római katolikus olvasóköri alapszabálya 1903.
9. Sarkad IV. ker. Olvasó Népkör alapszabályából. = Tanulmányok Sarkad múltjából. Szerk. KOMORÓCZY GYÖRGY. Gyula, 1971, 373. p.
10. Vö. MÉREI GYULA: A magyar politikai pártok programjai. (1867—1918) Bp. 1971, Akadémiai Kiadó. 383. p.
11. A Mezőtúri Iparos Olvasóköriben 1—60 K. (Mezőtúr és Vidéke, 1886. jan. 24.), a Kecskeméti Polgári Körben 4 K. (1 beiratkozáskor. Kecskeméti Függetlenségi Újság. 1903. jan. 21. 1. p.) Hódmezővásárhelyen a Kaszinóban 8 K., a Munkásegyletben 1,20 K. volt a tagdíj. (Csongrád megyei Levéltár Hódmezővásárhelyi Fiókleveletára — CsmL Hmv. — vonatkozó alapszabályok.)
12. Vö. SZEGVÁRI KATALIN, NAGYNÉ: A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777—1918). Bp. 1969. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 439. p.
13. Szegeden POLCZNER JENŐ parlamenti képviselő, KULINYI ZSIGMOND a Szegedi Napló főszerkesztője, Hódmezővásárhelyen ENDREY GYULA képviselő és a Vásárhely és Vidéke főszerkesztője több körben is elnökölt a századfordulón. (L. korabeli újságokat!)
14. A Sarkadi Olvasó Eglelet (1862) díszelnöke gróf ALMÁSSY KÁLMÁN volt. Tanulmányok Sarkad múltjából i. m. 369. p.
15. BmL. 2—2572, 1911—368. Gyomai Járási Főszolgabíró iratai. Három endrődi egyesület létszámát átlaga 1911-ben 48,6.  
Központi Olvasóköri 20 fő  
Öregszőlői Olvasóköri 75  
Kondoros tanyai Olvasóköri 51  
összesen: 146 fő

16. Szeged lakossága 102 991 fő volt 1900-ban, a 3—4 ezer főnyi tagság kisebb arányú a nagykovácsi-nél; Hódmezővásárhelyre vö. BEZDÁN SÁNDOR, 1971. i. m.
17. KÁLMÁN REZSŐ: Az Orosházi Polgári Olvasókör története 1876—1917. Uo. 1917. 34—35. p. — 1893-ban az építkezéskor a tagok váltót irtak alá a költségek fedezésére.
18. KUNTÁR LAJOS: i. m. 50. p. Körmenten kezdetben minden tag maga gondoskodott székéről, ha le akart ülni a körben.
19. KÁLMÁN REZSŐ i. m. 43. p. Az orosházi körben 1901-ben acetilén gáz, 1960-tól villany világított.
20. Vö. a nagykovácsi kaszinóról, körről mondottakat, a Kecskeméti Friss Újság (közgazdasági és társadalmi lap) 1903. január 1., 2., 20. számait a polgári körről, a Mezőtúri Központi Olvasóegylet funkcióját (Magyar Minerva i. m. 225. p., Mezőtúr és Vidéke 1902. dec. 28. és 1905. április 13.).
21. BKmL Kecskeméti iskolaszék iratai, 1892. július 9. A pusztákon 4285 tanköteles közül 2452 nem járt iskolába. — A tanyakérdés vö. ERDEI FERENC: Magyar tanyák. Bp. 1942. Athenaeum. 260 p. és LETTRICH EDIT: Kecskemét és tanyavilága. Bp. 1968, Akadémiai K. 125 p. (Földrajzi tanulmányok 9.)  
A tanyavilág sokszor egyetlen, de mindenképp sajátos intézményeivel, a külterületi körökkel külön tanulmányban foglalkozunk.
22. Az országos gazdakongresszus és az OMGE lapja, a Köztelek többször foglalkozott e problémával. L. még Az „agrárius” és a „merkantil” irányzat parasztpolitikája történetéhez (1895—1914) = Acta Marxistica—Leninistica. Tomus XV. I. 1. 69—110. p. Debrecen, 1969.
23. A politikai vonatkozásokra vö. GALÁNTAI JÓZSEF: Egyház és politika. 1890—1918. Katolikus egyházi körök politikai szervezkedése Magyarországon. Bp. 1960, Kossuth K. 258. p. és SALACZ GÁBOR: A magyar kultúra története 1890—1895. Bécs, 1938, Pécsi Egyetemi Könyvkiadó. 399 p.
24. OL. BM. K—150. Egyesületi iratok.
25. A gazdakörök száma Magyarországon:
 

1903	350
1904	450
1905	537
26. Debreceni Á.L. 114/22. Debreceni Földmunkáskör tagjai írták: „Belefaradtunk már az örökös kérvényirogatásba és a jelentéstételre való jöves-menéseket sem bírjuk idővel.” — A kormány 1897-ben tárgyalta az egyesülési jog kibővítéséről. A Békés megyei közigazgatási bizottság felterjesztésében világos az indoklás: „engedje meg (a belügyminiszter) az olvasókörök alakítását, május elsejék megünneplését, gyűlések tartását stb., mert míg ezeket egyrészt megköveteli a személyes szabadság és az egyenlő polgári jog, másrészt azért is kívánatos, mert a munkások nyilvános művelődését jobban ellenőrizhetik a hatóságok, mint a jelenlegi titkos, összeesküvés-szerű összejöveteleket.” = Tipographia, 1897. április 23. 5. p.
7. Szabadka, Zombor, Baja, illetve Gyula.
28. BKmL Egyesületi iratok szerint pl. Kecskeméten a következő gazdakörök voltak:
 

2	Kecskeméti	1881
	Felsőszékdűlői	
	Helméciai	1914
	Talfájai	1914
	Hetényegyházai	1914
29. KULINYI i. m. 316. p.

## ÜBER DIE ORGANISATION UND DIE TYPEN DER LESEZIRKEL IN DEN MARKTFLECKEN UM DIE JAHRHUNDERTWENDE

*Sándor Bezdán*

Verfasser gibt zunächst neue Gesichtspunkte zur Lesezirkel—Definition unter Berücksichtigung der Historik und des regionalen Gepräges.

Der erste Teil der Arbeit behandelt die Organisationsfragen der Vereine mit besonderer Hinsicht auf die Ziele und die sich in den einzelnen Gesellschaftsschichten der Mitgliedschaft ergebenden Unterschiede. Die Gestaltung der eigentümlichen städtischen Konzentrierung ist gekennzeichnet durch den Wechsel der Mitgliederzahl in den einzelnen Städten und Vereinen.

Der zweite Teil der Arbeit befasst sich mit den Typen der Leserzirkel, vor allem auf der Basis der gesellschaftlichen Gliederung und Funktion, bzw. der Namensvariationen.

## ОБ ОРГАНИЗАЦИОННОМ СТРОЕНИИ И ТИПАХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КРУЖКОВ СЕЛЬСКИХ ГОРОДКОВ НА РУБЕЖЕ XX ВЕКА

*Шандор Бездан*

Во вводной части своей работы автор, принимая во внимание историчность и региональность характера, даёт новые точки зрения к дефиниции «читательский кружок.»

В первой части работы автор останавливается на организационных вопросах читательских кружков. Особое внимание обращается при этом на цели и отличия во взглядах, которые проявляются у членов кружков, относящимся к разным общественным слоям. Своеобразные изменения в концентрации населения отдельных городов влекут за собой и изменения в количестве членов читательских кружков.

Во второй части работы на основе общественного расслоения читателей и функции кружков, а также на основе изменения их названий рассматриваются типы читательских кружков.





## A FOGAMZÁSOK IDÉNYHULLÁMZÁSA A XVII—XIX. SZÁZADBAN MAGYARORSZÁGON ÉS FRANCIAORSZÁGBAN

KOVÁTS ZOLTÁN

A demográfia tudománya az utóbbi évtizedekben igen sok összefüggést feltárt, amely a népesedési folyamatok alakulását meghatározza. A gazdasági és társadalmi viszonyok kölcsönhatása a népesedési jelenségekkel — különösen marxista iskolázottságú kutatók számára — kézenfekvő. Mégis a gazdasági és társadalmi tényezők hatásának módja, a direkt vagy indirekt kapcsolat megmutatása nem tekinthető lezártnak. Új adatfeltárás birtokában, valamint a részletkérdésben rendelkezésre álló szakirodalom alapján adalékot kívánunk nyújtani arra, hogy a *gazdasági tényezők hogyan gyakoroltak fékező hatást a népesség gyarapodására.*

A születések (fogamzások) idényhullámzásáról a SZABADY EGON szerkesztette demográfiai kézikönyv így ír: „A születések idényfluktuációjának nemzetközi alakulása bizonyos — eddig még meg nem határozott — biológiai törvényszerűséget takar. A világ különböző területein eltérő a születések havi megoszlása, de az idény jelleg egy-egy régió országaira általánosan jellemző. Úgy látszik, hogy a születések maximuma és az egyes területek természetföldrajzi, elsősorban éghajlati jelenségei között szoros összefüggés áll fenn. Ezt bizonyítja, hogy a melegebb égvöi területeken, ahol az éghajlati adottságok miatt a természet megújulása (a kitavaszkodás) hamarabb jelentkezik, ott az élveszületések havi maximuma időbelileg előbbre esik. A hidegebb égvöi területeken, ahol ez később következik be, az élveszületési maximum is eltolódik.”

A nemzetközi szakirodalomra támaszkodva a demográfiai kézikönyv a Föld északi féltékéjén öt régiót különít el. Az északi részekben a születések maximuma április, május hónapokra esik, tehát a fogamzás júliusra és augusztusra. *Nyugat- és Közép-Európa területén a születési maximum februártól ápriliséig tart, ami május, június, július hónapi fogamzásokat jelent.* Dél-Európában még korábban következik be a maximum, már április is ide tartozik. Latin-Amerika jelenti a következő fokozatot, a legtöbb élveszületés decemberi és januári, ami márciusi és áprilisi fogamzásoknak felel meg. Közel- és Távol-Kelet-Ázsiában október és november hónapban születik a legtöbb gyermek, tehát fogamzás tekintetében a január és február a legkedvezőbb.

A történeti demográfiai adatokból arra lehet következtetni, hogy a biológiai törvényszerűségekre ható természetföldrajzi, éghajlati jelenségeken kívül voltak más, erősebb tényezők is.

Elemzésünkben a hazai és a történeti demográfiai kérdésekben igen elmélyült francia demográfiai szakirodalom adatain kívül egy új feltárássra is támaszkodunk. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Történettudományi Tanszékének tudományos

\* Bevezetés a demográfiába (Szerk.: SZABADY EGON) Bp. 1963. Közgazdasági és Jogi K. 263. p.

diákkörében tevékenykedő hallgatók (KOVÁCS ILONA és PATAI MAGDOLNA) megkezdtek demográfiai szempontból kiaknázni az ország egyik legrégebb egyházi anyakönyvét.\*\*

A szegedi ferences kolostor szerzetesei által vezetett matrikulának különös jelentőséget ad az, hogy az adatok bejegyzései már 1663-ban, a török hódoltság idején megkezdődtek, valamint az, hogy a Duna—Tisza közén és a Tiszántúl hatalmas területén papot is tartó római katolikus gyülekezet egyedül itt maradt fenn. A kálvinistává lett hatalmas területen református egyházi anyakönyv is csak néhány helyen található a XVII. századból. Az első bejegyzések Sárospatakon 1763-ból Kisvárdán 1666-ból, Kiskunhalason 1678-ból valók. A „kálvinista Rómában”, Debrecenben is csak 1703-tól maradtak fenn anyakönyvek.

A szegedi anyakönyvben, bár az első bejegyzés 1663-as, mégis rendszeres vezetését csak 1668-tól számíthatjuk. Ekkor már mindegyik hónapban történt keresztelezés, számuk elérte a 140-et. 1680—1684 közötti öt esztendőben átlagosan 175 a kereszteleések száma. Szeged a török uralom alól 1686 őszén szabadult fel. Ebben az évben visszaesik a bejegyzések száma 95-re. 1687-ből nincs adat, még 1688-ban is január, április, május hónapokban nem írtak be megkereszteltet. Az anyakönyv vezetése folyamatosnak újra 1689-től tekinthető. A fogamzások idényhullámlzásának XVII. századi vizsgálatánál így csak az 1668-tól 1685-ig és az 1689-től 1699-ig terjedő időszak adatait használhattuk fel.

#### *A szegedi anyakönyv adatai \**

Hónap		1668—1685 1689—1699	
fogamzás	születés	szám	%
január	október	539	10,7
február	november	465	9,2
március	december	414	8,2
április	január	343	6,8
május	február	460	9,1
június	március	515	10,2
július	április	435	8,6
augusztus	május	328	6,5
szeptember	június	305	6,0
október	július	315	6,2
november	augusztus	440	8,7
december	szeptember	497	9,8
Összesen:		5056	100,0

Napjainkra, a XX. századra jellemző demográfiai sajátosság, hogy a „természet megújulása” idején Nyugat- és Közép-Európa területén május, június, július hónapokra esik a fogamzások maximuma, ez a XVII. században is megfigyelhető, de nem ez a legfőbb jellegzetesség. Ezzel szemben egy másik jelenség a feltűnő, az, hogy augusztus, szeptember és október hónapokban a fogamzások nagymértékben lecsökkennek. Mennyiben egyedi és mennyiben törvényszerű ez?

\*\* KOVÁCS ILONA—PATAI MAGDOLNA: Szeged népessége a XVI—XVII. században. Szeged, 1976. a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Történettud. Tanszékének könyvtára 942 sz.

\* Csongrád megyei Levéltár. A Szegedi Alsóvárosi Ferences Rend iratai. Anyakönyv.

XVII. századi adatokat csak a franciaországi Crulai község demográfiai viszonyairól szóló tanulmány közöl.\* XVIII. századi feltárás már több lehet a nemzetközi szakirodalomban, eddig azonban Crulai-n kívül csak két másik franciaországi feltárást volt alkalmam ilyen szempontból értékelni.\*\*

Crulai észak-franciaországi (Normandia) falu. Az anyakönyv vezetésének megszakadása miatt a XVII. századból 81 évről lehetett megbízható adatokat nyerni a születések, (fogamzások) szezonálisára. Összesen 2845 adat havonkénti megoszlását közli a tanulmány. A keresztelések évenkénti átlagos számából (35) és más adatokból arra lehet következtetni, hogy a község lakossága a század folyamán nem érte el az ezer főt.\*\*\*

Egy másik tanulmány Bas-Quercy, dél-franciaországi vidék területéről közöl ilyen értelmű adatokat. Ez a vidék Lot-Garonne megyében terül el, központja Castelnau de Montratier. Ehhez kapcsolódik 12—14 kis település. Ezek közül választotta ki a szerző kettőnek, Thézels és Saint-Sernin falucskáknak az anyakönyvét. Thézels határa mindössze 600—650 hektár, Saint-Serniné sem sokkal több, 850—900 hektár. Gabona a fő termék, kevés szőlőt és gyümölcsöt a domboldalon termesztettek. A XVIII. században még a kis határuk egy részét sem tudták művelni, mert a völgy mélyebben fekvő részei ekkor még mocsarasak voltak.\* „Az 1766. évi népszámlálás szerint Thézelsben 64 család, Saint-Serninben 51 család élt.”\*\*\* Az 1700—1746 közötti időben a két község anyakönyvében 876, az 1747-től 1792-ig terjedő időben pedig 844 keresztelést vezettek be. Évi átlagban ez 18—19 születésnek felelt meg.

Ile-de-France, a Párizs környéki tartomány három községében (Beaumont, Marcheroux, Le Mesnil) összesen kb. 300 család élt.\*\*\* Nagy többségük ugyan mezőgazdasági munkából élt, de a tanulmányíró megjegyzi, hogy a névanyag változásai alapján itt jelentős migrációt tapasztalunk. Párizs viszonylagos közelsége vonzotta a népességet és munkaalkalmat is jelentett. 1740 és 1792 között 1595 keresztelési bejegyzést csoportosít a szerző, ami évenként átlagosan 30 születésnek felel meg. A három község össznépessége együtt sem éri el Crulai nagyságát.

A tanulmányokban közölt adatokból történt a fogamzások havonkénti arányszámainak kiszámítása, amit a következő táblázatban mutatunk be.

\* GAUTIER, ETIENNE—HENRY, LOUIS: La population de Crulai, paroisse normande (Crulai normandiai plébánia lakossága) Presses Universitaires de France 1958. 269. p.

\*\* VALMARY, PIERRE: Familles paysonnes au XVIII<sup>e</sup> siècle en Bas-Quercy (Parasztcsaládok a XVIII. században Alsó-Quercy vidékén) Presses Universitaires de France 1965. 192. p.

GANIAGE, JEAN: Trois villages de Ile-de-France (Három Ile-de-France-i falu a XVIII. században) Presses Universitaires de France 1963. 148. p.

\*\*\* GAUTIER—HENRY (1958) 232. p.

\* VALMARY (1965) 15—24. p.

\*\* VALMARY (1965) 55. p.

\*\*\* GANIAGE (1963) 113. p.

*Franciaországi adatok\**

HÓNAP	Crulai		Bas-Quercy vidéke		Ile-de-France falvai
	1612—1645 1652—1666 1668—1699	1700—1746	1700—1799	1744—1792	1740—1792
fogamzás — születés	százalékban				
január—október	7,7	7,5	8,1	7,1	7,5
február—november	8,0	7,6	8,6	8,8	8,8
március—december	7,0	8,9	6,2	6,4	9,2
április—január	9,3	10,2	7,4	7,6	8,3
május—február	12,0	10,1	9,8	9,2	8,5
június—március	12,9	12,2	15,1	13,0	10,6
július—április	10,1	8,6	9,0	11,1	9,5
augusztus—május	8,2	8,5	8,3	7,0	8,3
szeptember—június	5,4	6,6	4,9	5,8	7,2
október—július	5,8	6,1	7,9	6,3	7,3
november—augusztus	5,9	6,7	9,0	8,8	7,4
december—szeptember	7,7	7,0	6,7	8,9	7,4
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Azt, amit a szegedi viszonyok elemzésénél tapasztaltunk, *Crulai* XVII. századi adatai még élesebben mutatják: *szeptember, október és november hónapokban a fogamzások nagymértékben lecsökkennek*. Ez az időszak az őszi nagy mezőgazdasági munkák, a betakarítás ideje. Szegedtől annyi az eltérés, hogy *Crulai*-ben még novemberben is igen kevés a fogamzás, itt az őszi mezőgazdasági munkák még tovább elhúzódhattak.

A *XVIII. századi Crulai, Bas-Quercy vidéke és Ile-de-France falvai* ehhez hasonló tendenciát mutatnak. *Legkevesebb a fogamzás szeptember és október hónapokban*, már november kis emelkedést mutat, ezt tapasztaltuk Szegednél is. Az sem lehet véletlen, hogy a vizsgált települések közül a déli, kizárólag mezőgazdasági munkából élő Bas-Quercy falvaiban fordul elő a legkevesebb fogamzás szeptember hónapban (4,9%) a XVIII. század első felében. A viszonylag nyitottabb, többféle munkaalkalommal rendelkező Ile-de-France községeiben az arányok eltolódása kisebb.

A Föld északi felének országai közül még Kanada francia telepeseinek demográfiai viszonyairól rendelkezünk adatokkal és ezek elemzésével.\*\* Az 1661 és 1770 közötti időből való 6238 keresztelési adat az európaihoz hasonló tendenciát tükröz. A fogamzások mélypontja szeptember (7,6%) és október (8,1%).\*\*\* — A kanadai adatok alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a házasságkötések idényhullámzása is igazodik a nyári és őszi nagy mezőgazdasági munkákhoz. A házasságok

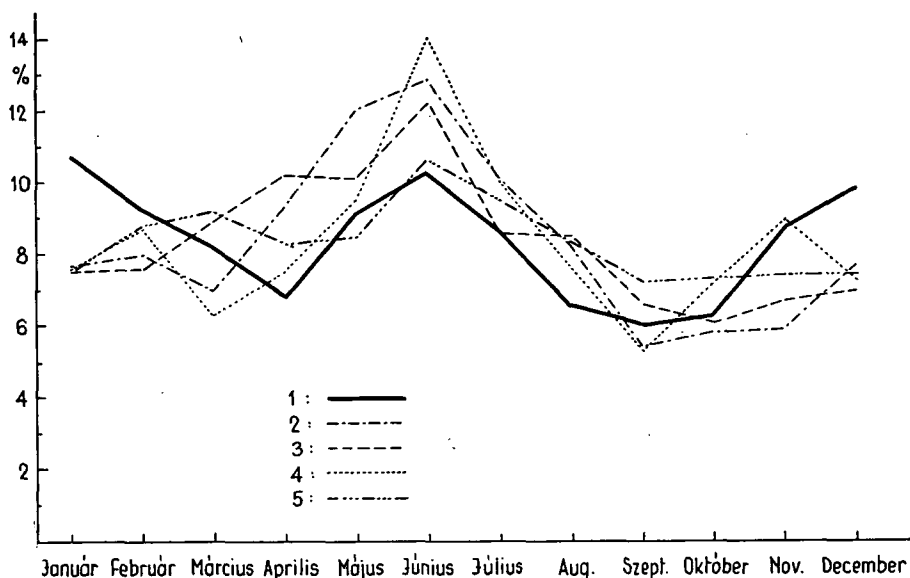
\* GAUTIER—HENRY: *Crulai...* (1958) 62. p.

VALMARY: *Bas-Quercy...* (1965) 92. p.

GANIAGE: *Ile-de-France...* (1963) 67. p.

\*\* TANGUAY, CYPRIEN: *Dictionnaire geneologique des Familles Canadiennes* (Montreal. E. Senecal 1871 a 1890) munkájára támaszkodva HENRIPIN, JACQUES: *La population canadienne au debut du XVIII<sup>e</sup> siècle* (A kanadai népesség a XVIII. század elején) Paris, 1954. Presses Universitaires de France 129 p. végezte el az elemzést.

\*\*\* HENRIPIN (1954) 39—45. p.



1. sz. grafikon

49,5%-át november, január és február hónapokban kötik.\* Az első születéseket (13,4%) elválasztva a többitől, láthatjuk, hogy a házasságkötések idényhullámzása is erősíti azt, hogy szeptember és október hónapokban legyen legkevesebb a fogamzás.

A XVIII–XIX. századi más magyarországi adatok, feltárások is azt mutatják, hogy a gazdasági tevékenység, a nehéz fizikai munka és a fogamzások nagymértékű csökkenése között összefüggés áll fenn.

A XVIII. század utolsó hat évtizedének keresztelési adatait publikálták Pest megye északi részén elhelyezkedő Sződ római katolikus plébánia anyakönyvei alapján. A plébánia filiája volt Csomád és (Vác-)Rátót.\*\* Mindhárom település lakossága mezőgazdasági munkából élt, némi piaci lehetőséget Vác mezőváros jelentett.

A települések nagyságáról a következő fontosabb adatok maradtak fenn:

Település	1746*	1767*		1784/85**	
	házak száma	jobbágytelkek száma	úrbéres háztart. száma	házak száma	összes népesség
Sződ	69	32	68	114	713
Csomád		15	45	60	453
Vácrátót	39	14	35	64	433

1599

\* HENRIPIN (1954) 45. p.

\*\* CSÓCSÁN JENŐ: Három Pest megyei falu népesedése a XVIII. század második felében (Sződ, Vácrátót, Csomád)=Történeti Statisztikai Közlemények 1959. 1–2. sz. 58–107. p.

\* CSÓCSÁN (1959) 61. p.

\*\* Az első magyarországi népszámlálás (1784–1787) Szerk. DANYI DEZSŐ–DÁVID ZOLTÁN Bp. 1960. Statisztikai K. 118–123. p.

A házak száma ugyan jelentős emelkedést mutat 1746 és 1787 között, de ezt csak a számbavétel pontosabbá válásával lehet magyarázni, mert a keresztelesek száma ugyanezt az arányú növekedést nem mutatja.\*\*\*

Évtized	Keresztelesek száma
1741—1750	667
1751—1760	726
1761—1770	850
1771—1780	968
1781—1790	835
1791—1800	652
összesen:	4698

Ezeknek az összesített adatoknak a havonkénti megoszlását, arányát mutatjuk be táblázatunkban.

Az 1820—1869 közötti fél évszázad demográfiai viszonyait is részletesen ismerjük a Borsod megyei Mezőkövesd, Mezőkeresztes, Szentistván és Tard községek esetében.\* A Miskolctól délre elhelyezkedő községek népessége is mezőgazdasági munkából élt. A négy település közül háromnak az lakossága katolikus, Mezőkeresztesé református. A települések nagyságát szemléltető adatok, valamint az egyházi anyakönyvből a keresztelesek számára vonatkozó adatok a következők:\*\*

Település	1784/85 össznépesség	1869	1820—1869 keresztelek száma
Mezőkövesd	4628	9196	18 169
Mezőkeresztes	3303	3893	6 738
Szentistván	1746	2641	6 207
Tard	1220	1884	4 311
Összesen:	10897	17614	35 425

Következő táblázatunkban a fogamzások (születések) idényhullámzását hasonlítjuk össze a szegedi, a Pest megyei községek, a Borsod megyei községek és a XIX. század utolsó évtizedéből való országos adatok alapján.

A XVIII. század második felében a három Pest megyei község esetében a fogamzások erőteljes csökkenését tapasztaljuk júliustól kezdve. A mélypontot a szeptember hónap jelenti (6,3%). Otkóbertől kezdve már a fogamzások száma és aránya emelkedik. Ez megegyezik a XVII. századi szegedi és a XVIII. századi franciaországi, valamint a kanadai vizsgálatok eredményeivel. A gondos mikrovizsgálatok adatainak összesítése azt a hipotézisünket erősíti, hogy a fogamzások hullámzása a mezőgazdaság nehéz idénymunkáival áll elsősorban összefüggésben. A mezőgazdasági munkák legnehezebb része az aratással kezdődött június végén, s folytatódott júliusban. A XVII—XVIII. században a betakarítás (hordás) és a cséplés is igen nehéz fizikai munkát jelentett. A küzdelmes munkaidőszakkal magyarázzuk, hogy ezekben a hónapokban lényegesen kevesebb gyermek fogant. A téli hónapok nyugalmat, pihenést hoztak, a disznó meghízott, a bor kiforrott, ezzel hozható összefüggésbe, hogy a téli hónapokban több a fogamzás.

\*\*\* Csócsán (1959) 99. p.

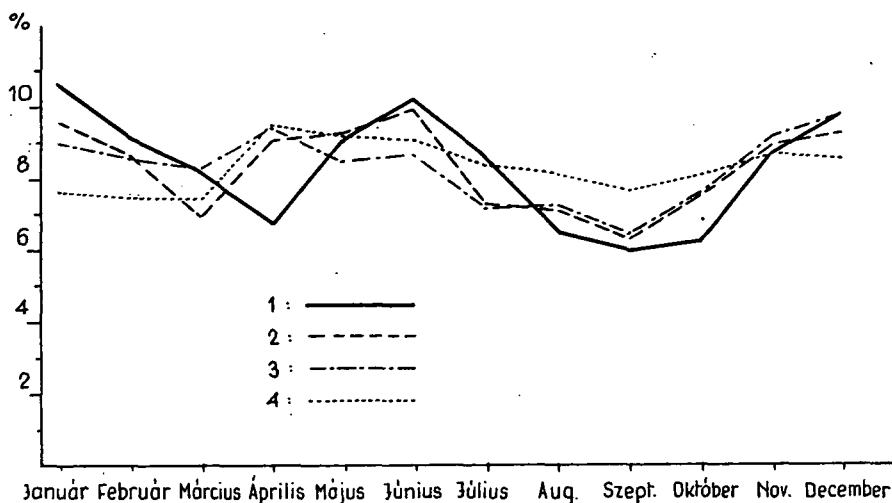
\* KÁPOLNAI IVÁN: Adalék a XIX. század népmozgalmához (Mezőkövesd, Mezőkeresztes, Szentistván, Tard 1820—1869)=Történeti Statisztikai Évkönyv 1961—62. Bp. 1962. Statisztikai K. 48—89. p.

\*\* KÁPOLNAI (1962) 99, 108. 111. p.

# Magyarországi adatok\*

Hónapok		Szeged 1668—1685 1989—1699	Pest megyei községek 1741—1800	Borsod megyei községek 1820—1869	Országos arány szá- mok 1890—1891
fogamzás — születés		s z á z a l é k			
január	október	10,7	9,6	9,0	7,7
február	november	9,2	8,7	8,6	7,5
március	december	8,2	7,0	8,3	7,5
április	január	6,8	9,1	9,4	9,5
május	február	9,1	9,3	8,5	9,2
június	március	10,2	9,9	8,7	9,1
július	április	8,6	7,3	7,2	8,4
augusztus	május	6,5	7,1	7,2	8,1
szeptember	június	6,0	6,3	6,5	7,7
október	július	6,2	7,5	7,6	8,1
november	augusztus	8,7	8,9	9,2	8,7
december	szeptember	9,8	9,3	9,8	8,5
		100,0	100,0	100,0	100,0

A néhány magyarországi feltárás azt is mutatja, hogy a fogamzások idényhullámzásában a XVII. századtól a XIX. század végéig fokozatosan kiegyenlítődés mutatkozik meg. A Borsod megyei községek esetében a mezőgazdasági termelés domináns voltából adódik, hogy ezen a területen a XIX. század közepén is megtalálható a fogamzások nyárvégi, koraőszi hullámvölgye. A júliusi, augusztusi csökkenés után a mélypontot változatlanul szeptember jelenti (6,5%). A többi hónapban a fogamzások arányában már kisebb az eltérés.



2. sz. grafikon

\* Pest m.: Csócsán (1959) 99. p.

Borsod m.: Kápolnai (1962) 112. p.

Az országos arányszámokat Bevezetés a demográfiába. Szerk. Szabady Egon Bp. 1963. Közgazdasági és Jogi K. 263. p.

A kiegyenlítődés folyamatát a XIX. század végi országos arányszámok érzékeltetik. Ez nyilvánvalóan összefügg a jobb életkörülményekkel, a kiegyensúlyozottabb étellel. Mivel az ország lakosságának többsége mezőgazdasági munkából él, az 1890—91. évi adatok szerint is kevés a fogamzás szeptember hónapban (7,7%).

Eddigi fejtegetéseink csak egy problémára koncentráltak. A fogamzások szezonálisának vizsgálata másra is felhívta a figyelmet. Kétségtelen, hogy a nyár végi és kora őszi hullámvölgy a legmélyebb, de az adatok egy másik, kisebb fogamzási visszaesésre is utalnak. *A fogamzások a tél végén, kora tavasszal ismét csökkennek.* Ez a csökkenés legtöbbször március hónapra esik, néhány esetben áprilisra. Csak az Ile-de-France községeknek esetében nem tapasztaltuk a fogamzások visszaesésének ezt a második időszakát. Érdekes, hogy Crulai-ban a XVII. században határozottan megfigyelhető, a XVIII. században már nem, vagyis csak a téli (jan. és febr.) hónapokban. A fogamzásoknak ezt a koratavaszi visszaesését is az életkörülményekkel magyarázzuk. Más vizsgálatok megmutatták, hogy a halandóság a tavaszi hónapokban, így márciusban igen magas. Mindkét jelenséget azzal magyarázzuk, hogy a *téli élelmiszer-tartalmak kimerülöbén voltak a népesség egy részénél, a kalóriaszegény táplálkozás miatt lényegében alultápláltságról beszélhetünk, amit a tavaszi vitamin-szegénység még tovább erősített.* E kérdés vizsgálata még történeti síkon további tanulmányozást igényel.

A fogamzások szempontjából *legkedvezőbb* hónapok a XVII—XIX. században is a „természet megújulása” idejére, inkább annak végére, június és esetleg május hónapra esnek. Ezekben a századokban azonban a *téli hónapok is igen kedvező arányt mutatnak.* Ebben az esetben is úgy gondoljuk, hogy összefüggés van a mezőgazdasági munkák ritmusával.

Hely — időszak		A fogamzás a következő hónapokban			
		a legkevesebb		a legtöbb	
Szeged	1668—1685	szept.	okt.—ápr.	jan.	jún.
	1689—1699				
Crulai	1612—1645	szept.	okt.—márc.	jún.	máj.
	1652—1666				
Crulai	1668—1699	okt.	szept.—(jan. febr).	jún.	ápr.
Bas-Quercy	1700—1746	szept.	okt.—ápr.	jún.	máj.
	1747—1792	szept.	okt.—márc.	jún.	júl.
Ile-de-France	1740—1792	szept.	okt.—	jún.	júl.
Kanada	1661—1770	szept.	okt.—márc.	jún.	aug.
Pest megye	1741—1800	szept.	aug.—márc.	jún.	jan.
Borsod megye	1820—1869	szept.	aug.—(márc.)	dec.	ápr.
Országos	1890—1891	febr.	márc.—szept.	ápr.	máj.

Tanulmányunk kiindulópontjául egy újabb adatfeltárás szolgált, amely többek között bemutatta a fogamzások (születések) havonkénti megoszlását Szegeden a XVIII. század utolsó évtizedeiben. A fogamzások egyes hónapokban kedvezőbb, másokban jelentős mértékig kedvezőtlenebb arányt mutattak. A rendelkezésre álló nemzetközi és a legrészletesebb hazai vizsgálatok eredményeinek egybevetése új törvényszerűségeket felismerését valószínűsítették.

Nagyobb történelmi távlatban is igazolható a mai demográfiai tudomány tétele, hogy Nyugat- és Közép-Európa területén a fogamzás szempontjából a kitavaszkodás utáni hónapok a legkedvezőbbek.



А hazai és nemzetközi adatok egybevetése után úgy tűnik, hogy történeti síkon *a gazdasági tevékenység, az életkörülmények döntő hatást gyakoroltak a fogamzások alakulására.*

1. A nyári és őszi hónapokban, a nagy mezőgazdasági munkák idején a legkevésbé a fogamzás. Franciaországban pl. a XVIII. század első felében a júniusi hónaphoz képest csak 32,7% a fogamzás szeptember hónapban (Bas-Quercy). Ha nem is ilyen mértékben, de Magyarországon is igen alacsony a nyári és őszi hónapokban a fogamzások aránya.

2. A gazdasági viszonyokkal, az életkörülményekkel hozható összefüggésbe az, hogy a fogamzások másik hullámvölgye március és április hónapra esik. Nem az egész népességnél, csak a szegényebb társadalmi rétegeknél ekkorra már az őszi élelmiszer-tartalékok kimerültek, alultápláltság jelentkezik. Ezekben a hónapokban a halandóság is rossz, ugyanígy a fogamzások aránya is lecsökken. Az, hogy ezekben a hónapokban már általában vitaminokban szegényebb a táplálkozás, minden társadalmi rétegre jellemző. A mai élettani, biológiai ismereteink alapján állíthatjuk, hogy ez is hathatott a fogamzások csökkenésére.

3. Elsősorban a magyarországi adatok mutatják azt, hogy a mezőgazdasági munkák könnyebbé válása, az őszi betakarítás után a táplálkozás megjavulásával együtt a fogamzások aránya is emelkedik.

A nemzetközi és hazai feltárások eredményeinek az egybevetése ilyen felismerésekhez vezetett. Az adatok szétszórtsága, az „összszhez” képest igen kis száma hipotetikussá teszi ezeket. További feltárások hivatottak megállapításainkat módosítani, kiegészíteni.

#### Die SAISONALE SCHWANKUNG DER KONZEPTIONEN IM 17—19. JAHRHUNDERT IN UNGARN UND FRANKREICH

*Zoltán Kovács*

In der Stadt Szeged sind die kirchenamtlichen Matrikel aus dem letzten Drittel des 17. Jahrhunderts erhalten geblieben. Die neue Erschliessung hat ergeben, dass in den Monaten August—September—Oktober die Konzeptionsrate nachlässt. Ein Vergleich der französischen historisch-demographischen Fachliteratur mit den bereits publizierten Daten der ungarischen Erschliessungen hat im 17—19. Jahrhundert eine weitgehende Übereinstimmung feststellen lassen.

Dies mag im Zusammenhang stehen mit den schweren Erntearbeiten im Sommer und Herbst. Ebenso wirkten sich auch die Lebensumstände dahingehend aus, dass hinsichtlich der Konzeptionen das zweite Wellental in die Monate März—April fällt. Ursache hierfür ist in manchen Gesellschaftsschichten die kalorienarme Unterernährung und die vitaminarme Ernährung überhaupt. Zur Modifizierung bzw. Ergänzung der obigen Feststellungen sind weitere Erschliessungen berufen.

#### СЕЗОННОЕ КОЛЕБАНИЕ ЗАНЯТИЯ В XVII—XIX ВВ. В ВЕНГРИИ И ВО ФРАНЦИИ

*Золтан Ковач*

В городе Сегед сохранились церковные метрические книги последней трети XVII века. Новые исследования показали, что в августе, сентябре и октябре занятия снижаются. Сопоставление французской специальной литературы по исторической демографии уже с опубликованными данными венгерских исследований свидетельствует о большом совпадении данных XVII—XIX вв. Это может быть связано с трудной работой по уборке урожая летом и осенью. Неблагоприятные жизненные условия послужили причиной и другого большого снижения занятий, происходившего в марте и апреле. Причиной этого являются недоедание и в общем бедная калорийная пища отдельных слоев населения. Дальнейшие исследования должны будут дополнять, и уточнять выводы, сделанные автором данной работы.



## GAÁL GÁBOR MŰVELŐDÉSELMÉLETI GONDOLATAI

LACZÓ KATALIN

Gaál Gábor a marxista irodalomkritika és szerkesztői tevékenység kiemelkedő képviselője, aki kritikusi munkásságával beírta nevét a magyar irodalom- és művelődéstörténetbe. Joggal állapítja meg E. FEHÉR PÁL, hogy Gaál „az egyetemes magyar szellemiség fontos őre volt... Megidézni... annyit jelent, mint a magyar szocialista irodalom egyik legfontosabb fejezetét szemlélni, tanúságra hívni” (19).

„Kell-e idéznünk emberi alakját? A mű erős fényében nem halaványodik-e meg az ember...?” (9: 302) Életútjának pár soros bemutatása elengedhetetlen, mert ez az út „határozottan mutatja egy kelet-európai kommunista értelmiségi típus jegyeit” (9: 302), s adja magyarázatát annak, hogy Gaál életműve — jóllehet elsősorban irodalomkritikus és szerkesztő — túlnő az irodalomcentrikusságon, filozófiai, művelődéspolitikai és kisebb részben művelődéseméleti munkásságának is súlya van. Mint szerkesztőnek is kiterjedt a figyelme a művelődés irodalmon túli kérdéseire (36).

1891. március 8-án született Budapesten. A gimnáziumban önképzőkori társával, Illés Bélával együtt Adyért lelkesedett. Az egyetemen a galileistákhoz, majd az első világháború idején az antimilitarista mozgalomhoz kapcsolódott. Erre az időre így emlékezett:

„Ez idő tájt még igen sovány volt a marxizmusban való tájékozottságom, afelől azonban mindenképpen meg voltam győződve, hogy világnézetileg, politikailag nem tartozhatom máshová, mint azok körébe, akik a marxizmus törekvéseinek megvalósításáért küzdenek” (18: 23).

Már 1917-től publikált, a Hevesy Iván szerkesztette Jelenkorban kritikákkal szerepelt. A Tanácsköztársaság idején a közoktatásügyi népbiztosságon dolgozott, majd a színházi ügyek intézésével bízták meg. 1919 nyarán Lukács Györgynek, az Ötödik Vörös Hadosztály politikai megbízottjának a katonai tanácsadója (29). A Tanácsköztársaság bukása után Bécsbe, majd Berlinbe emigrált. 1925-ben hazatért, de letartóztatták. A tárgyalás előtt sikerült Romániába utaznia. Először lapot akart alapítani, végül is a Korunk munkatársa lett. 1946-tól 1950-ig a kolozsvári Bolyai Tudományegyetemen oktatott. 1954. augusztus 13-án halt meg.

Gaál „filozófiai formálódásának útja valóságos... odüsszeia” (15). Alexander Bernát előadásait hallgatta, első filozófiai olvasmánya Kant lehetett, később az újkantianusok hatottak rá. Dilthey terelte figyelmét Hegelre, s Hegelen iskolázott filozófiai műveltsége vezette el Marxhoz, Engelshez és Leninhez. „Amikor a húszas évek végére hazaér Ithakájába — a marxizmushoz —, tarsolyában a klasszikus és a modern filozófiai gondolkodás sok olyan értékét hozza magával, amely megtermékenyítőleg épül be marxista szintézisébe” (18: 44).

Életművének kutatása mintegy huszonöt éves múltra tekint vissza: „egy valószínű Gaál reneszánsz tanúi lehetünk. Ez természetes folyamat, hiszen fel kellett fedeznünk Gaál Gábort” (24), mint Révai József és Bálint György társát. FÁBRY ZOLTÁN a Gaál-életmű föltámasztását célzó írói anketon (1964) sürgette cikkeinek összegyűjtését: „Gaál Gábor írásait könyvbe kell gyűjteni... Örökét csak így lehet közkinccsé tenni és hasznosítani” (7). Közben már folyt a romániai kutatás (4) és 1964-ben megjelent a Válogatott írások I. kötete (5). A következő évben adták ki a második (6), és 1971-ben a harmadik kötetet (17). A munkásságát elemző monográfia (18) is Romániában jelent meg TÓTH SÁNDOR tollából, majd a Gaál leveleket összegyűjtő kötetet (26) adták ki. A Korunk alapításának 50. évfordulójára jelent meg a Korunk évkönyv (28). Hazánkban az első összeállítás 1973-ban látott napvilágot Legyünk kortársak címmel (23). A folyóirat félévszázados évfordulójára adták ki az ún. fiktív számot (30), és megjelent a budapesti Gaál Gábor emlékülés (1976) anyaga is (34).

A Gaállal kapcsolatos irodalomnak és a Korunk számainak áttekintésével összefüggő képet alkothatunk az életműről. A kutatók többsége a szerkesztő és az irodalomkritikus Gaál munkásságát elemzi, ritkábban szólnak a filozófus és a költő Gaálról (15). Életművében valóban legjelentősebb az irodalomelméleti, irodalomkritikai és szerkesztői tevékenység. „Igazi kritikus volt. Tudó, látó és láttató, értő és érttető... írókat, műveket bírált, de úgy, hogy ezzel és így olvasókat neveljen. Ezért volt nemcsak vérbeli kritikus, de nagy szerkesztő is” (FÁBRY idézi E. FEHÉR PÁL. 9: 302). Hozzátehetjük, hogy ezért volt nagy művelődéspolitikus is.

Válogatott írásai és a Levelek lehetőséget adnak művelődésselméleti, művelődéspolitikai gondolatainak összegzésére, hiszen Gaál „nemcsak a mozgalom politikai és erkölcsi kérdései iránt tanúsít felfokozott érdeklődést, de az elmélet elvontabb aspektusai iránt is” (18: 30). Gaál munkásságát polihisztori műveltsége alapozta meg, „amelyben egyszerre érvényesül a marxista sajtóorgánium ideológiusa és propagandistája, az irodalompolitikus, a forradalmár, az egyéniség és a kor dokumentátora” (12: 969).

A művelődésselmélet körébe vonható gondolatait is irodalomkritikai, irodalompolitikai írásaiból szűrhetjük ki. Hasonlóképp a művelődéspolitikai gondolatait, melyek gyakoribbak, hiszen „az irodalom, a kultúra problémái, a társadalmi haladás problematikája... mind olyan témák, amelyek Gaál Gábort foglalkoztatták...” (23: 5—6).

Amint arra TÓTH is utal, rendkívül leegyszerűsítő szemlélet lenne az, amely a „laptól marxista—leninista orientációjú ismérvként valamiféle részletekig kidolgozott, minden közleményében következetesen alkalmazott kommunista művelődési és irodalompolitikát kér számon, vagyis a szellemi élet pártirányításának a szocialista építés korában megismert modelljét keresi egy más korszak merőben más feltételei... között” (18: 147). S tegyük hozzá, ez a szemlélet történetietlen is lenne. Vonatkozik ez nemcsak a Korunkra, hanem magára Gaálra is. Hiszen „azokban az években a marxista—leninista művelődési és irodalompolitika... túlnyomórészt úgy érvényesült, ahogyan azt a ...párt mögött felzárkózó kommunista eszmiségű irodalmárok legjobb személyes tudásuk... szerint érvényesíteni tudták. Ez illegális ismert körülményei között... a pártirányítás szükségszerűen inkább az általános irányelvek kidolgozására korlátozódott” (18: 149). Ennek figyelembevételével ismertetjük Gaál művelődésselméleti gondolatait, esetenként összevetve a mai, általánosan elfogadottnak tekintett állásponttal.

A művelődésselmélet már pályája elején is érdekelte Gaált. Fennmaradt füzeteiben (1) a proletár kultúra és a szocialista kultúra fogalmát tisztázva „az

elsőnek (osztálykultúra) a másodikká (az osztály nélküli társadalom kultúrája) való átalakulását vázolja, s ennek során a marxizmust, mint a szociális jelenségek kutatási módszerét és egy egységes bölcséleti világnézet pillérét jellemzi” (18: 30). A téma fölvetése akkor igen időszerű volt. LENIN is abban az időben fejtette ki nézeteit a proletár kultúráról (8: 460—463).

Gaál 1941-ben Kolozsvárott tartott előadássorozatot, melyben elméleti kérdéseket is érintett. Az előadásnak a Művelődéstörténet címet adta, de érinti a művelődéstudomány elmélet néhány alapvető kérdését is. Gaál ugyan nem akart kultúra meghatározást adni, de tartalmában föllelhetők egy tág értelemben vett, kialakulóban levő definíció elemei:

„Mert két világ van: ez nyilvánvaló... a kettő csak így egy és egységes. A természet világa: a levegővel, a hőmérséklettel, a növényi és állati sokféleséggel. A másik világ meg abból az egymástól eltanult magatartásokból áll, mint: termelés, építkezés, hadakozás, nyelv, öltözködés, bölcselkedés, stb., stb., amiket mind az ember teremtett: a művelődés világa” (25).

A sokféle kultúrameghatározás közül idézünk néhányat Gaál igazolására:

ÁGH ATTILA szerint „kultúrának az emberi, az emberivé vált világot, az ember univerzumát, humanizált létszféráját tekintjük, a maga létezésének, mint állandó elsajátításának és újjátermelésének folyamatában” (21: 63)

ERHARD JOHN szerint „kultúra alatt értjük az ember testi és szellemi erőinek — Marx és Engels egy kifejezése szerint az emberi lényeges erőknek — keletkezését és kibontakozását az emberi munkának, mint társadalmi termelésnek az alapján, továbbá ezeknek tárgyasulását az emberi mind testi, mind szellemi tevékenység termékeiben, alkalmazkodásukat...” (10: 52).

ARZAKANJAN kultúrának nevezi „az ember és a társadalom anyagi, szellemi és művészi tevékenységének alapvető eredményeit, e tevékenység gyakorlati megvalósításának eszközeit és magát ezt a tevékenységet, mint az anyagi termelés által meghatározott szakadatlan alkotó folyamatot” (27: 276).

Gaál is a kultúra fogalmába tartozónak tekinti a társadalom anyagi eszközeit és termékeit is, tehát gondolataiban egy tág értelemben vett kultúrameghatározás rejlik.

Ennek az előadásának egyik legfontosabb gondolata a művelődés egysége és folytonossága (25). Gaál szerint szokásaink és intézményeink jellege nem egyszerűen, elszigetelt egyéniségek spontán találékonysága útján jött létre, hanem kismértékű, aránylag egyszerű elv kifejtése folytán. Az utolsó 5000 évben a világ legtöbb részében az emberek átvették a közös örökség elemeit, és saját szükségleteikhez és vágyaikhoz alkalmazták. Találékonyságukat az átvett művelődés átalakításának és fejlesztésének szentelték. A művelődés diffúziója minden emberi tevékenység alapvető folyamata. Minden egyéni ismeret abból a társadalomból származik, amelyben az egyén él, pontosabban az egyénnek a környezetére való visszahatásából. Gaál elismeri a művelődés folytonosságát, amikor így ír: „a művelődéstörténetben minden kor egymáshoz kapcsolódik az okok és hatások oly sora által, melyek a világ állapotát minden megelőző állapotával összekötik” (25).

A művelődéstörténetről azt írja, hogy „tekintsük az ember által létrehozott egész környező világ történetének. A művelődést tekintsük totális, mindent átítató, átható (kiemelés tőlem. L.K.) tevékenységnek. Így azután a művelődéstörténeti szemlélődés a totális tevékenység alakulásának, eredményeinek a szemlélete. A művelődéstörténet ebben a felfogásban visszaállítja azt a megbontott egységet, amit az egyes tudományok szétszakítanak” (25). Megjegyezzük, hogy a totalitás kérdése MARXNÁL fontos szerepet kapott. Szerinte a kultúra problémája a totalitás egyik

része, s az egész kultúra probléma elszakíthatatlan a társadalmi összmozgás folyamatától.

Gaál így mélyíti tovább nézeteit a művelődés egységéről:

„Már csak azért is a társadalomegész a legfontosabb, mert az emberi művelődés különböző részletei nem azért szövődnek egybe, mert részdarabjai egy valahol szabadon lebegő szellemnek, hanem mert a művelődés minden részlete a mindig egészben jelentkező emberi élet, s ebben is bizonyos meghatározott embercsoport holállásának, sorsának a kifejezése. Ezért mindig a társadalom irányából kell a művelődéstörténeti részt, vagy egészt megközelíteni, miután csak a társadalomtörténeti folyamat elérésével ragadhatjuk meg azt az alapvető összefüggést, amihez szervesen hozzánőnek a művelődés egyes és összes megnyilvánulásai, objektivációi” (25).

Ezzel a művelődésnek a társadalom egészében elfoglalt helyét is megjelöli, ami meg-egyezik a marxi állásponttal.

Gaál gondolatai tükröződnek szerkesztői tevékenységében is. Közölte a Korkunkban MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ „A szelet embertől az egész emberig” című írását. Nemcsak a címe, tartalma is azt a korszerű műveltségideált tükrözi, melynek megteremtésére törekszünk ma is az egyes emberben és társadalmi szinten. Idézzük MOHOLY-NAGY gondolatait:

„Csak ami a saját élmények egészéből kikristályosodik, csak az lesz az ember igazi építőanyaga. Ezzel szemben a mai nevelés elköveti azt a hibát, hogy elsősorban egyes élmények szerzésére fekteti a fő súlyt. Ahelyett, hogy saját középpontját tágítaná, mint ahogyan azt a primitív ember léte kényszerűségéből teszi, amikor egy személyben vadász, kézműves, építőmester... a mai ember... csak egyetlen mesterséggel foglalkozik... Az ember szelet-szerű kiképzése ma nem kerülhető el. Nem szabad azonban hogy annyira menjen, hogy mellette az ember elsorvadjon — az oly nagyra tartott szak-tudása mellett” (3).

Gaál írásaiban gyakran megjelenik a kultúra és a civilizáció fogalma, s a kettőt különböző tartalommal tölti meg. Már a bécsi füzetekben előfordult a két fogalom kétféle tartalommal:

„Az, ami az én eszembe jut, azt determinálja a magyar nyelv, a magyar fogalmak szimbolikus hatású és szuggesztív képzetek. Beszélek más nyelven is. De az nem az igazi... abban nincs csoda számomra, csak értem, de nem szólok (nak) bennem annak az évszázadai, tájai, atmoszférája, pogány istenei, primitív kultúrája. Az csak civilizáció bennem és nem kultúra” (2).

A nép barátai című írásában a technika és civilizáció hatásáról ír:

„A technika és a civilizáció révén világszerte megindult az ún. mezőgazdasági és modern ipari lét- és életformák közt részint a kiegyenlítődes, másrészt a falu debarbarizációjának a folyamata” (5: 553).

Kultúrszociológusokra hivatkozik, akik örvendetesnek találják, hogy az európai intellektualizmus elvontsága visszatér a képekben való gondolkodáshoz. S ezt azzal magyarázzák, hogy a

„mai modern európai embert lelkileg és szellemileg a civilizáció üteme nyűgözi le; se ideje, se energiája nyugodtan olvasni, elmélyülni és gondolkodni” (5: 414—415).

Gaál ugyan nem foglalt állást e nézet mellett, de nem is tagadja a szociológusok állítását. Nála a civilizáció fogalmához általában a technika fogalma társul;

„a rádió csodáit már sokszor leírták... Az emberi civilizáció és technika ennél nagyobb eredménnyel már tényleg nem szolgálhat” (6: 332—333).

Ugyanezt mutatja egy másik írása is:

„Ha a világ kétségtelenül nagy is, mégis kétmillió olyan ember szaladgál benne, amelyik... változtatni akar civilizációnk tárgyi mutatkozásán” (6: 232).

A kétarcú Amerika című írásában a civilizáció és a technika tartalma már közelít egymáshoz:

„Amerikának köszönhetjük a gőzhajót, a varrógépet, a telefont, az írógépet... Helytelen dolog volna azt állítani, hogy... kizárólag a technikai civilizáció könyvelésébe jelentene eredményt... Ezek mögött a találmányok mögött a kultúrának és a kultúra-érzékenységek ugyanaz a mély televénye húzódik, mint a tipikus európai kultúrteljesítmények létrejötte mögött” (6: 321).

A kultúra és a civilizáció fogalma különböző tartalommal a polgári filozófusoknál jelentkezik. A kultúra és a civilizáció szinonim voltát — írja KŁOSKOWSKA (16) — egyesek arra használták fel, hogy a kultúrával kapcsolatos fogalmakat differenciálják. A kettő ellentétességét először FERDINAND TOENNIES vetette fel „Közösség és társadalom” című művében. SOÓS PÁL írja (13), hogy TOENNIES-nél a kultúra és a civilizáció ellentéte másodlagos szerepet játszik a közösség-társadalom polarizálásához képest, de benne foglaltatik abban.

A szembeállítás századunk első évtizedeiben a polgári filozófia képviselőinél már szinte programszerű volt. A kultúra és a civilizáció szétválasztásának „teoretikusa”, OSWALD SPENGLER időben is szétválasztja a két fogalmat. A civilizációt degenerálódási fázisnak tekinti. Szerinte minden kultúrának megvan a maga civilizációja, a civilizáció a kultúra kikerülhetetlen végzete. Kultúrkör elméletének része a civilizációnak, mint hanyatlásnak a felfogása. MAX WEBER szerint a civilizáció az emberi élet racionalizálásának és intellektualizálásának folyamata, a kultúra viszont független mindenféle életfontosságú szükséglettől. A civilizáció tehát a polgári elméletek szerint inkább a természet meghódítására szolgáló eszközök összessége, a kultúra szférája viszont a gyakorlati hasznosságot nélkülöző értékek tartománya.

Mi a marxista álláspont e kérdésben? MARX és LENIN elutasítja a kultúra és civilizáció szembeállítását. MARX számára a „kultúra totalitás, és nem a civilizációval val ellentmondásban, hanem ellentmondásossága saját belső természeté” (14: 193). LUKÁCS GYÖRGY kultúrafelfogását SOÓS PÁL elemzte. Rámutatott, hogy LUKÁCS szakítva korábbi felfogásával hangsúlyozza, hogy éppen a kultúra és a civilizáció elméletben és gyakorlatban összefonódott egysége alkotja az új szocialista kultúra fogalmát. Arra is rámutat, hogy a mai kapitalizmusban valóban fennáll az ellentét, mert a technika vívmányai eszközzé válhatnak a kultúra tagadásában. (22: 52) A marxista válasz a kultúra és civilizáció ellentétének feloldására — írja LUKÁCS GYÖRGY — az, hogy a „dolgozó nép tényleges hatalma a termelőerők felett az egyedi biztosítéka ez ellentét feldoldásának, kultúra és civilizáció újból való egyesülésének, egymást tagadásának” (35: 156).

A filozófia és a kultúra fogalma általában mellérendelten szerepel Gaál-nál. A kultúra marxista meghatározásai közül a tág értelmezést véve alapul, mely szerint „mindazt értjük kultúrán, ami nem magából a természetből keletkezik, hanem az emberi munka révén jön létre, ami a céltudatos emberi gondolkodás és tevékenység terméke” (11), a filozófia is része a kultúrának. Még a szűkebb értelemben vett kultúra fogalomba is beletartozik a filozófia: „Szűkebb értelemben beszélünk anyagi kultúráról (technika, termelési tapasztalat, a termelés során létrehozott egyéb anyagi értékek) és szellemi kultúráról (a tudomány, a művészet, az irodalom, a filozófia, az erkölcs, a művelődés stb.) vívmányairól” (20: 202).

Gaál Alexander Bernátról írva mellérendelten használja a két fogalmat:

„Így hódított ő... egyre kiterjedtebb területeket a filozófia és a bölcsesettel átszívott kultúra történetéből; mert elsősorban a kultúra és a filozófia historikusa volt ...a historizmus első, igazi gondolkodója kis körzetű gondolatkulturánkban... állandó érésben és növésben levő elasztikus gondolkodását ezért érdekelhette elsősorban az emberi szellem kultúrában és filozófiában mutatkozó értékeinek megvalósulása” (5: 172—174).

Filozófiai előadásaiban a filozófia, a tudományok és a művelődés egészének kapcsolatáról beszél:

„Az, amit a későbbi művelődés vallásnak, jognak, költészetnek, tudománynak s hasonlóknak nevez, itt még mind együtt van. Nem ismernek még külön tudományokat, a filozófia szó még elő sem fordul, csak a gyöke... Ebben az alakulásban elhibázott dolog lenne külön beszélni a filozófia és külön a tudományok alakulásáról. A kettő együtt történik, a művelődés egész tartalmának és összes formáinak kialakulásával” (17: 207 és 217).

Lényegében ugyanez a viszonyítás mutatkozik „Bevezetés a filozófiába” címmel megtartott előadásában is:

„Arról van szó, hogy a hagyományos művelődésben... minden nemzeti kultúrában keleten és nyugaton van egy sajátos ismeretkör, aminek filozófia a neve” (17: 351).

„A bölcsellettörténet rövid vázlata” című írásában is vizsgálja a filozófia és a kultúra viszonyát. DILTHEY felfogását ismerteti, mely szerint:

„A filozófiai rendszerek a kultúrák egészéből keletkeznek, s mint ilyenek hatnak vissza a kultúrák egészére” (17: 151).

DILTHEY elméletét csak ismerteti, nem foglal állást ellene vagy mellette. A filozófia és a kultúra viszonya kétféle értelmezésének két oka lehet: egyrészt maga a történetiség, hiszen Gaál az egységet a görögségre vonatkoztatja. Másrészt az Alexander Bernátról írt cikke 1927-ben született, a filozófiatörténeti előadásai 1946 és 1950 között hangzottak el. Az értelmezésben bekövetkezett változásnak az oka lehet Gaál gondolatainak az érlelődése is.

Foglalkoztatja a kultúra értékének a kérdése is. Nem filozófiai szempontból vizsgálja az értéket, inkább az anyagi-technikai kultúra szempontjából közelíti meg:

„Nehéz valamely kultúrába beleszületett embernek eldönteni saját környező kultúrájának értékét... Pedig ennek az kérdésnek az eldöntésére lehet és van objektív érték. Csupáncsak a rég elmúlt századok tanúit kell idéznünk, s az ő eredményeiket összehasonlítani a mi eléréseinkkel. Csupán a tegnapi utópiát kell a mai valósághoz mérni” (5: 200).

Látja az amerikai életformának a kulturális értékhez való viszonyát:

„érték, s a haszon világa nem lehet el anélkül, hogy az értékeket ne halmozza. Az igazi amerikai élet viselkedése azonban ezzel az értékkel szemben meglehetősen a kirakat előtt álló emberé” (6: 82—83).

A „Játék a kultúrával” az amerikaiak kicsit felszínes értékgyűjtésére utal. Észreveszi ugyanakkor annak az Amerikának az értékeit is (6: 321), amelynek köszönhető a gőzhajó, a varrógép, az írógép, a fonográf és az izzólámpa.

Gaál több írásában is foglalkozik a polgári kultúra válságával, hanyatlásával.

„A polgári kultúra hanyatlási tünetei közismertek. Közismert az a fáradság is, amivel a polgári kultúra neprezentánsai a polgári kultúra hanyatló értékeihez tapadnak” (5: 519—520).



Hibáztatja a polgári kultúra hanyatlásának fő hirdetőjét, SPENGLERT, mert nem vette észre, hogy „az elpusztult nyugati kultúrának vannak pozitív örökösei” (5: 520). Gaál itt közel áll a lenini kontinuitás elméletéhez, mely szerint „a marxizmus mint a proletáriátus forradalmi ideológiája azáltal tett szert világtörténeti jelentőségre, hogy korántsem vetette el a polgári korszak igen becses vívmányait, hanem ellenkezőleg, magáévá tette és feldolgozta mindazt, ami az emberi gondolkodás és kultúra több mint kétezeréves fejlődésében értékes volt” (8: 463).

A polgári kultúra válságának okait keresve legfontosabb okként a világgazdasági válságot jelölte meg:

„A világgazdasági válság megoldásának kilátástalansága nemcsak politikai, hanem művelődési tekintetben is sajátos helyzetet teremtett. A politikában életre hívta a fasiszta ellenforradalmakat, a művelődésben viszont az ideológiák ultraagresszív módosulását... a legnagyobb tanácstalansággal figyelik a polgári tudományok válságát, mely a termelési rend általános válságának a visszatükröződése” (6: 566).

Véleménye szerint a művelődés a kapitalista államon belül minden részletében finanszírozási probléma, ezért kultúrpolitikáról csak akkor beszélhetünk, ha a kultúrgazdálkodás pénzügyi részével számoltunk:

„A gazdasági válság kihat minden területre, de legerősebben talán a kultúra felé. A mélység szélén, amit a gazdasági válság felszakított, a veszedelem közvetlen közelében a kultúra áll” (6: 539).

A filozófia krízisééről, mint következményről 1929-ben, a gazdasági válság évében írt: „A filozófia krízise nem egyéb, mint általában a kultúra krízise... ezt a krízist azonban nem a filozófia fogja legyőzni. Ez a krízis a valóságban végbe menő krízis lenyomata. A filozófia krízisét csak a valóságban lefolyó krízis legyőzése oldja meg” (5: 284—285).

Jól látja, hogy a polgári kultúra ideológiája eljut a fasiszmushoz:

„a polgári ideológia válsága a legnagyobb „demokratikus” országban ugyancsak a fasiszta diktatúra irányába mutat... a fasiszmus a polgári kultúra mindazon progresszív elemeinek lépésenként és ugrásszerűen történő leépítését jelenti, amelyek forradalmi múltjából még megmaradtak” (5: 517).

Vizsgálja egy-egy művészeti ágak a kapitalizmusban való áruvá válását, a költő áruvá válását (5: 491), a polgári sajtó és könyvkiadás válságát (5: 455). Több írása foglalkozik a polgári színház problémáival:

„A polgári kultúra szervezett felépítményeinek egyike múlik el a szemünk előtt... A színház, az igazi színház azonban ezek ellenére sem hal meg, csak egy üzleti forma és a ráépült színpadi ideológia múlik el a világból” (5: 447—451).

A kultúra és a néptömegek viszonyával foglalkozik az „Új művészet” című írása. A jó értelemben vett tömegkultúra (amikor a nép alkotója is a kultúrának) egyik formájaként értékeli a kórusművészetet:

„Kórusköltemény mindig volt... de különösen volt és élt azokban a korokban, ahol a szép kultusza nem nőtt ki külön a kultúra egészéből, hanem ahol a kifejezés... együtt nyilvánult meg a környező gazdasági és ideológiai valóság egyetemes összefüggéseit hordozó végső életérzéssel” (5: 106).

Az antik görögség és a nyugat-európai kereszténység századaiban a kollektív ideológiai tartalmakat kollektív tömeg adta elő, mint a kultúra alkotói és sorsosai. Ez a forma később individualizálódás folytán elsovadt, s a modern megújítása napjainkban indult meg — írta Gaál. „Most is a történelem, illetve egy új, az emberiség kollektív erővonalait egybefogó s új kultúrendszerré szerveződő valóságváltoztatás törek-

vései szökkentették elő... az a momentum, hogy a valóság a történelem egy pillanatában ismét a nép, a tömegek kezébe került” (5: 106).

Szólnunk kell Gaál szerkesztői koncepciójáról. Felismerte, hogy a Korunk nem lehet csak irodalmi lap, világnézeti szemlének kell lennie. A marxizmus talaján állva, széles látókörrel tekintette át a társadalom életének minden szféráját; a gazdasági, a politikai és a kulturális életet. Ha a művelődési tevékenység szempontjából vizsgáljuk a Korunkat, megállapíthatjuk, hogy a kultúra alkotási, művelődési-közvetítési és felhasználási szférája is helyt kapott a lapban. Az alkotási szférán belül elsősorban a művészetek foglalkoztatták, de a tudomány és technika eredményei sem kerültek háttérbe. A közvetítő szféra mindkét területével foglalkozott: az iskolával és a közművelődéssel is. A harmadik szféra — a művelődéseméletben használatos elnevezéssel az alkalmazási-felhasználási oldal — is teret kapott a Korunkban. Ha ugyanis az életmód és az életforma oldaláról közelítjük meg a kérdést, akkor társadalomtudományi cikkeinek jó részét ide sorolhatjuk. Ilyen felosztás alapján Gaál művelődéspolitikai koncepciójának elemzésekor foglalkozunk majd a Korunkkal.

A korszerű műveltség kritériumait vizsgálva szólni kell a folyóirat tematikus számairól, melyek a szociológia, pedagógia, nyelvészet, irodalomtörténet, művészet-történet, helytörténet eredményeit tárgyalják. A lap címe is „azt jelenti, hogy a mi napjaink” (30: 176). Gaál a kor kérdéseinek tanulmányozását tűzte ki célul, s ezt meg is valósította. Mindezzel az olvasók korszerű tájékoztatását és művelődését kívánta szolgálni. A korszerű műveltségnek része: a marxista világnézet kialakítása, a humán és természettudományos műveltség egyenlő arányú kialakításának segítése, s mind-ezen ismeretek egyéni és társadalmi szinten való alkalmazhatóságának bizonyítása. Talán egyetlen korabeli lap sem tudta ezt a feladatot ilyen egységben megvalósítani. Erről írta TÓTH SÁNDOR, hogy

e „korszerű szemlélet a lap ama állandó, szívós törekvésében is megnyilvánult, hogy olvasóközönsége látókörébe beemelje a kor szellemi életének teljes skáláját, az egész emberi világot... Beemelni a nagyvilágot a hazai horizontba és a hazai valóságot a nagyvilághoz mérni — ez a kettős törekvése emelte a Korunkat a kor színvonalára” (32).

KEMÉNY G. GÁBOR pedig éppen a felhasználási szféra oldaláról közelítette meg a korszerűséget, amikor azt írta, hogy a Korunk szellemi profilja „mintegy tükörképe annak az igénynek, melyet maga az élet támaszt a ma és a holnap emberével szemben” (33). Erre a korszerű szemléletre utalt DANKANITS ÁDÁM is, hangsúlyozva, hogy a Korunkban „a kultúraelméleti gondolkodás élvonalában elhelyezkedve jeleztek olyan mozgásokat, amelyek napjainkban váltak nyilvánvalókká, közismertekké” (31). TÓTH SÁNDOR is indokoltan szól így a mai olvasóhoz:

„lapozz bele, olvasó... a régi Korunk bármelyik évfolyamába... végigolvasva felkiáltasz: ez ma is helytálló... felismered, hogy az a bizonyos azonos hullámhossz nem más, mint a lap korszerű szemlélete” (32).

Utaltunk arra, hogy filozófiai előadásaiban a művelődés egységét, totalitását vallotta. S a rendkívül széleskörű szerkesztői kitekintés ugyanígy egy minél teljesebb körű műveltség kialakítását kívánta szolgálni.

## JEGYZETEK

1. A füzetek keletkezésének időpontja TÓTH SÁNDOR szerint (18: 238) vitatott. Gaál följegyzése szerint 1919—1920-ból valók, de TÓTH lehetségesnek tartja, hogy 1923-as írások is vannak benne.
2. GAÁL GÁBOR: 2. bécsi füzet. = Tóth Sándor (18: 31, 238)

3. MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: A szelet-embertől az egész emberig. Korunk, 1930. 2. sz.
4. Munkatársai és tanítványai még halála évében (1954) megkezdtek Gaál írásainak az összegyűjtését.
5. GAÁL GÁBOR: Válogatott írások I. 1921—1940. Tanulmányok és cikkek. Szerkesztette: Sugár Erzsébet. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest, 1964. 727. p.
6. GAÁL GÁBOR: Válogatott írások II. 1921—1940. Publicisztika. Szerkesztette: Sugár Erzsébet. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest, 1965. 623. p.
7. FÁBRY ZOLTÁN: A koronatanú. Tiszatáj, 1965. 9. sz.
8. LENIN: A „Proletkultúról” és a proletár kultúráról. Lenin: A proletár kultúráról. Mindkettőt lásd. Lenin: Művészetről, irodalomról. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1966.
9. E. FEHÉR PÁL: Vázlat Gaál Gáborról. = Arcképek a magyar szocialista irodalomból. Szerkesztette: Illés László. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1967.
10. ERHARD JOHN: Probleme der Kultur und der Kulturarbeit. Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin, 1957. Idézi: Durkó Mátyás: Bevezetés a művelődéstudomány tanulmányozásába. Tankönyvkiadó, Bp. 1967.
11. SZCZEPANSKI: A szociológia alapjai. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1968.
12. A magyar irodalom története. VI. köt. Szerkesztette Szabolcsi Miklós. Akadémiai Kiadó, Bp. 1966.
13. SOÓS PÁL: A modern polgári kultúrfilozófia fő áramlatainak kultúra koncepcióiról. Népművelési Értesítő, 1969. 3. sz.
14. HERMANN ISTVÁN: A szocialista kultúra problémái. Kossuth Kiadó, Bp. 1970.
15. TÓTH SÁNDOR: A filozófus Gaál Gábor. Valóság, 1970. 10. sz.
16. A KŁOSKOWSKA: Tömegkultúra. (Kritika és védelem) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1971.
17. GAÁL GÁBOR: Válogatott írások III. 1946—1952. Publicisztikai írások és filozófiai jegyzetek A filozófiai jegyzeteket sajtó alá rendezte Tóth Sándor. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1971.
18. TÓTH SÁNDOR: G. G. Tanulmány Gaál Gáborról, a Korunk szerkesztőjéről. Gaál Gábor műveinek bibliográfiáját összeállította Gál Anna. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1971.
19. E. FEHÉR PÁL: Az aktuális Gaál Gábor. Születésének 80. évfordulóján. Népszabadság, 1971. márc. 7.
20. Filozófiai kislexikon. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1972.
21. ÁGH ATTILA: Mindennapiság és kultúra. = Művelődéstudomány 1. Szeged, 1972.
22. SOÓS PÁL: Szabó Ervin és Lukács György kultúrafelfogásáról. = Művelődéstudomány I. Szeged, 1972.
23. GAÁL GÁBOR: Legyünk kortársak. Válogatta és szerkesztette: Széll Zsuzsa és Tordai Zádor. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1973.
24. E. FEHÉR PÁL: Gaál Gábor taktikája. Népszabadság, 1974. márc. 20.
25. GAÁL GÁBOR: A művelődéstörténet kulcsa: a totalitás. Tiszatáj, 1974. 8. sz.
26. GAÁL GÁBOR: Levelek (1921—1945). Sajtó alá rendezte, jegyzetekkel ellátta és az utószót írta Sugár Erzsébet. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1975.
27. ARZAKANJAN: A kultúra és a civilizáció elméleti és történeti problémái. = Forrásmunkák a kultúra elméletéből. Szerkesztette: Maróti Andor. Bp. 1975.
28. '26-'76 Korunk évkönyv 1976. Egy alkotóműhely félévszázados történetéhez (1926—1976). Szerkesztette: Szilágyi Júlia. Közreműködött: Gál Anna és Tóth Sándor. Kolozsvár—Napoca, 1976.
29. LUKÁCS GYÖRGY Gaál Gáborra emlékezik. = Korunk (30: 199)
30. Korunk. Szerkesztette Gaál Gábor (1929—1940). Válogatta és összeállította Tordai Zádor és Tóth Sándor. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1976.
31. DANKANITS ÁDÁM: Korunk (1926—1976). A régi Korunk a közművelődésről. Művelődés (Bukarest), 1976. 2. sz.
32. TÓTH SÁNDOR: Egyedülálló teljesítmény (1926—1976). Forrás. 1976. 5—6. sz.
33. KEMÉNY G. GÁBOR: Nemzetiségi és kelet-európai motívumok a Korunk publicisztikájában és műfordítás irodalmában. Tiszatáj, 1976. 11. sz.
34. Ötven éves a Korunk. Az 1976. május 20—21-i budapesti emlékülés alapján szerkesztette és sajtó alá rendezte Kabdebó Lóránt. Az MTA Irodalomtudományi Intézete, a Petőfi Irodalmi Múzeum és a Népművelési Propaganda Iroda kiadványa. Bp. 1977.
35. LUKÁCS GYÖRGY: Lenin és a kultúra kérdései. = Lukács György: Lenin. Magvető Kiadó, Bp. 1977.
36. Szerkesztői tevékenységének is csak művelődéstudományi vonatkozásait vizsgáljuk.

Gaál Gábor (1891—1954), a *Korunk* szerkesztője a marxista irodalomkritika és szerkesztői tevékenység kiemelkedő képviselője. Életműve nem irodalomcentrikus, súlya van filozófiai, művelődéspolitikai és művelődéelméleti munkásságának is. Életútjának bemutatása után a cikkeiből kigyűjtött művelődéelméleti gondolatait ismertetjük, esetenként összevetve a mai, általánosan elfogadott állásponttal. Gaál foglalkozott a kultúra fogalmával, a művelődés egységének és folytonosságának a kérdésével, a kultúra és civilizáció, illetve a kultúra és a filozófia kapcsolatával, a kultúra értékével, a polgári kultúra válságával. Szerkesztői koncepciójában helyet kapott a kultúra alkotási, közvetítési és fölhasználási szférája, a korszerű művelődési modell kialakítása.

## KULTURTHEORETISCHE GEDANKEN DES GABOR GAÁL

*Katalin Laczó*

Gábor Gaál (1891—1954), Redakteur der Zeitschrift „Korunk“, ist ein hervorragender Vertreter der marxistischen Literaturkritik und der schriftleiterischen Tätigkeit. Sein Lebenswerk ist nicht literaturzentrisch, auch seine philosophischen, kulturpolitischen und kulturtheoretischen Arbeiten haben Gesicht. Nach der Vorführung seines Lebensweges geben wir seine aus seinen Artikeln gesammelten kulturpolitischen Gedanken bekannt, fallweise verglichen mit dem heutigen, allgemein akzeptierten Standpunkt. Gaál hat sich mit dem Begriff der Kultur, mit der Frage der Einheit und Kontinuität der Bildung, mit der Beziehung von Kultur und Zivilisation bzw. von Kultur und Philosophie, mit dem Werte der Kultur und der Krise der bürgerlichen Kultur beschäftigt. In seiner schriftleiterischen Konzeption wurde der Schöpfungs-, Vermittlungs- und Verwendungssphäre, der Gestaltung des modernen Kulturmodells ein Platz eingeräumt.

## КУЛЬТУРНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МЫСЛИ ГАБОРА ГАЛА

*Каталин Лацзо*

Габор Гал (1891—1954), редактор журнала «Корунк», является выдающимся представителем марксистской критики. Его жизненное творчество не литературоцентричное. Большое значение имеют и его работы в области философии, политики образования и теории образования. После ознакомления читателей с творческим путем Габора Гала автор данной работы излагает культурно-теоретические мысли, отражающиеся в его статьях, сопоставляя их с современными общепринятыми точками зрения. Гал изучал понятия культуры, занимался вопросами единства и непрерывности образования, взаимосвязи культуры и цивилизации, то есть культуры и философии, значением культуры, кризисом буржуазной культуры. В его редакторской концепции имеет место творческая, коммуникативная и потребительская сфера культуры, формирование современной модели культуры.

## I. LÁSZLÓ ALAKJA A KÖZÉPKORI FORRÁSOKBAN

### SZEGFŰ LÁSZLÓ

„Magnus király halálának hallatára Magyarország nemeseinek nagy sokasága gyülekezett össze testvérénél, Lászlónál, és közös egyetértéssel, egybehangzó óhajjal, és egyező akaratallal megválasztották egy szívvel-lélekkel az ország kormányzására, sőt valósággal kényszerítették rá buzgó és sürgető kérésükkel. Mindnyájan tudták ugyanis, hogy ő erények ékességével teljes, hogy hitében katolikus, kegyességében kiváló, adakozásban bőkezű, jótékonyságban jeleskedő. ... Isten félelme lebegett szeme előtt mindig, minden ítéletében, de legfőként azokban a bűnügyekben, amelyekben véres megtorlást vagy büntetést ír elő a törvény. Valami isteni sugallattól megvilágosítva tudatában volt annak, hogy nem annyira az uralkodó uralkodik, inkább őfölte uralkodnak. Ezért minden ítéletében enyhítette a törvények szigorát, mindig az irgalmas szelídséget alkalmazta. Ő volt a szerencsétlenek vigasza, az elnyomottak támasza, a kicsinyeknek kegyes atyja, az árváknak védőpajzsa. Győzedelmes, nagyra becsült, hírneves országgyarapító volt, nem annyira e nevek értelme, mint inkább tetteinek valósága szerint, mert gyarapította Magyarország államhatalmát.”<sup>1</sup>

Hajdani — 900 esztendje történt — eseményeket idéz a jótollú krónikás logikus, szép összefoglalását adva mindannak, amit százada I. Lászlóról tudott, neki tulajdonított, nevéhez kötött. A jeles királyhoz fűzött regék, mondák, hagyományok köre azóta is egyre gyarapodott, grandiózus személyéről alkotott képünk mind csiszoltabb, formásabb, teljesebb lett. Ma már plasztikusan rajzolódik ki előttünk a nagy uralkodó alakja, aki az anarchikus-káotikus évtizedek során fellazult, széttzilálódott társadalmat visszakényszerítette a kereszténység jármába és a feudális termelés menetébe, ugyanakkor megvédelmezte az országot, „lezárta a gyepükapukat” mind a szomszédos nagyhatalmak feudális expanziója, mind a keleti nomádok portyázó, kalandozó csapatai előtt. A magyar feudális állam az ő uralma idején szilárdult meg. László király nagy történelmi személyiség volt a szó marxista értelmében — ezt ma már világosan látjuk. De hogyan látták őt a kortársak, miképp tükröződik személye az egykorú vagy közel egykorú forrásokban, milyenek ismerte őt a középkor embere?

1. Hazai krónikáink tudósítása szerint ekkoriban komoly konfliktusba keveredett az ország Bizánccal, amely a magyarok belső ellentéteinek felszításával igyekezett kivágni magát szorongatott helyzetéből. Azt várnók tehát — joggal —, hogy a bizánci forrásokból részletes felvilágosítást kapunk az egykorú eseményekről, személyekről. A feltételes mód mutatja, hogy várakozásunk nem elégülhet ki. Néhány szórványadaton kívül egyébbel nem szolgálnak Konstantinápoly historikusai.

Nagy figyelmet szentelnek a sztyepei népeknek,<sup>2</sup> de nem tudnak semmit ezek Magyarország elleni akcióiról.

Megtudhatjuk, hogy Szardiké sztratégusza, Románosz Diogenész — a későbbi császár — 1067 előtt a szaruomaták szövetségét kereste a hatalom megszerzését célzó tervei kivitelezéséhez. Egy a probléma csupán: a kiváló szerző — MICHAEL ATTALEIARTÉSZ — a németeket éppúgy e néven nevezi, mint a magyarokat. (De talán még a besenyők is e terminus mögé értelmezhetők!)<sup>3</sup>

Történik utalás I. Géza királynak Niképhorosz Botaneiatész császár unokahúgával, Szünadénével kötött házasságára,<sup>4</sup> de a dinasztikus kapcsolat politikai súlyának felvetése nélkül.

Mánuelnek déli végeink ellen vezetett egyik hadjárata kapcsán említik, hogy visszaszerzett bizonyos ereklyéket, amelyeket korábban a magyarok zsákmányoltak a birodalomból. Ez talán lehetne célzás a magyar krónikákban előadott 1071/72-es háborúságra is.<sup>5</sup> Ámde tudjuk, hogy I. István is hadakozott a számbajöhető területen — sőt onnan ereklyéket (pl. szent Györgyét) is hozott zsákmányként;<sup>6</sup> másrészt a bizánci források — szinte kivétel nélkül — tudósítanak egy 1059-ben lezajlott magyar–görög összecsapásról is,<sup>7</sup> amelyben ugyancsak elorozhatták e kegytárgyakat.

Valószínűsíthet továbbá mindazt, amit Salamon kun kapcsolatairól tudunk. Elbeszéli ugyanis, hogy a már számkivetésben élő király magyar csapatokkal vett részt a besenyők és kunok egyik Bizánc elleni hadjáratában.<sup>8</sup>

Viszonylag nagy számú forrás emlékezik meg Piroskáról, László király leányáról, aki feleségül menvén Ioannész Komnénoszhoz, Eiréné néven császárné lett.<sup>9</sup> De csak IOANNÉSZ KINNAMOSZ tudja, hogy ő László leánya.<sup>10</sup> (Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy az ő genealogiai felkészültsége is roppant hiányos, pl. Álmos herceget és Kálmán fiát, II Istvánt testvéreknek tartja, ugyanakkor mindkettőt László fiának tekinti.<sup>11</sup> Kései híradás szól megkérésének részleteiről.<sup>12</sup> Megtudhatjuk azt is, hogy ő alapította a Pantokrátornak szentelt bizánci monostort.<sup>13</sup> Csodás szárnyalású költemények emlékeznek meg róla halála után,<sup>14</sup> s a bizánci egyház — Kszéné szerzetesnén — szentjei sorába iktatta (ünnepe aug. 13-án van).<sup>15</sup> Atyjáról, Lászlóról azonban vajmi keveset tudunk meg a bizánci kútfőkből.

2. Érthetően a szlavóniai, horvátországi hódítások állnak az Adria-melléki népek érdeklődésének homlokterében. Színes palettával festik le a Zvoimir halála után bekövetkező belső anarchiát, hatalmi harcokat. És — a magyar forrásoktól eltérően, amelyek szerint László nővére, Zvoimir özvegye hívta Szlavóniába — azt állítják, hogy az egymásra acsarkodó horvát főurak egy csoportja vette rá a magyar királyt a hódításra.<sup>16</sup> A magyar támadással egyidejűleg a normannok is előzónlással fenyegették Dalmáciát, ezért Bizánc — jogai fenntartásával — kényetlen volt azt Velencének átengedni.<sup>17</sup> Tisztában vannak azzal is, hogy László hódításának megszakadását a „szkithiai népek” — talán Bizánc sugallatára történt — pusztító betörése idézte elő. De a magyar király összeszedve seregeit, s „férfiasan rajtuk ütven” kevés híján elpusztította őket.

Talán az isztriai remetekultusz — amely, mint látni fogjuk, Salamont is kisértőztette — adta az ötletet THOMAS SPALATENSIS-nek azon megjegyzéséhez, mely szerint László e hadjáratok után birtokaira (dominium) vonult vissza, s a hatalmat átadta Kálmánnak, aki igen „marcona lelkületű férfi volt”, s fegyveres kézzel fejezte be László hódító terveit.

Bár e források nem egykorúak, annyit megállapíthatunk belőlük, hogy László megfontolt, körültekintő politikus, jó — és szerencsés — hadvezér, kemény, férfias katona-uralkodó volt, talán némi aszkétai hajlammal.

3. A másik hatalmi súlypont — a német császárság — históriászerzői is elsősorban saját problémáik — az investitúra-harc és az ebből eredő belső megosztottság — oldaláról közelítik meg László alakját.

Mivel a szembenálló felek mindegyike igyekezett mind több szövetségesre szert tenni, érthető az a diplomáciai élénkség, amelynek egykorú dokumentumok sorát köszönhetjük: VII. Gergely pápa három levelet is intéz Géza herceghez (jóllehet már király, mégis következetesen *dux*-nak címzi: a pápai politika tehát számolt Salamon esetleges restaurációjával is!),<sup>18</sup> elutasító választ ad Salamonnak (*rex*),<sup>19</sup> és intvén sajnálkozását fejezi ki Judit királynénak (*regina*).<sup>20</sup> Sajnos a levelek egyikében sem ejt szót Lászlóról. Más — a magyar ügyeket is érintő — e témában íródott levelek sem térnek ki rá,<sup>21</sup> legfeljebb egy-egy utalásból gyaníthatjuk, hogy tudnak róla (vagy Gézáról?).<sup>22</sup> E források minden egyes darabja elítéli Salamont.

Közel egykorú tudósításból tudunk az 1074. évi császári hadjáratról, amelyet IV. Henrik (aki nővére, Judit révén a sógora volt) Salamon érdekében indított, s amelyet — a magyar krónikák szerint a hercegek (Géza és László) fondorlata révén<sup>23</sup> — baljós előjelek kísérték. Így aztán dolgvégezetlen tért meg Wormsba.<sup>24</sup> Innen szándékozik a következő esztendőben hadat indítani Magyarországra, de — közbejött fejlemények miatt — végül kénytelen a magyarok ellen gyűjtött sereget Szászország ellen küldeni, míg a magyarok körülzárva tartják Salamont [Pozsonyban?].<sup>25</sup> Sógora megsegítésére csak Burchard [halberstadti] püspököt utasítja a császár.<sup>26</sup> IV. Henrik belső ellenzékének kapcsolatkeresését érzékelteti az a híradás, amely elmondja, hogy Eggbert gróf — levert lázadása után (1078) — feleségével és híveivel Magyarországra menekült.<sup>27</sup>

A magyar krónikák szerint ezeknek az eseményeknek már László a főszereplője, az ellenfél írástudói mégsem tesznek — halovány — utalást sem erre.

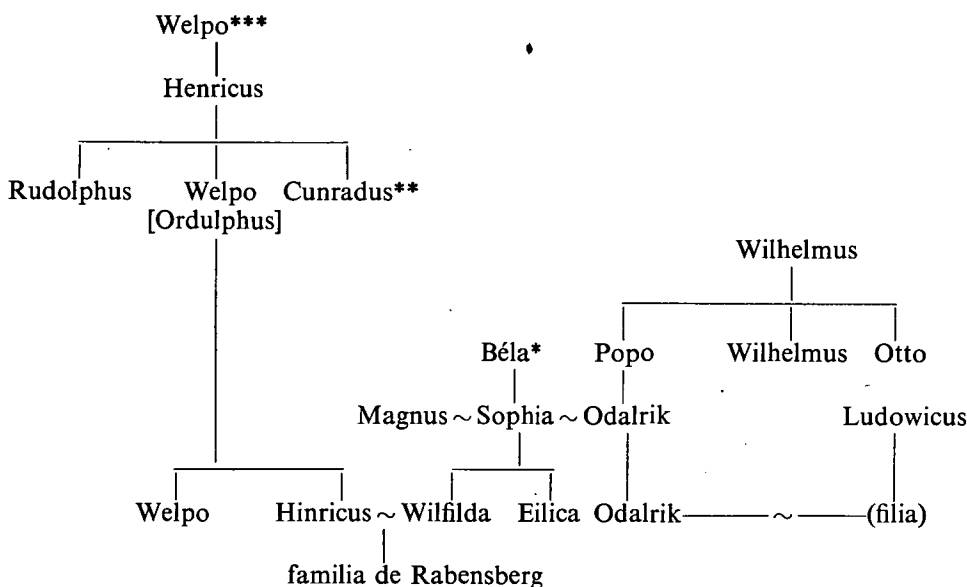
Részletesebb információnk van László királynak Rudolf sváb herceghez fűződő kapcsolatairól, akit a németek királlyá választottak 1077. tavaszán. A következő év pünkösdjén megjelentek a francia király [Fülöp] küldötteivel együtt László követei is Goslarban, hogy segítséget ígérjenek neki a császár ellenében. A krónikás szerint „ámbar nem úgy, ahogyan ígérték, de valamennyien véghezvitték” azt, amit ígértek.<sup>28</sup> Feltehetőleg a fentiekkel van összhangban az a rövid feljegyzés, mely szerint „a magyarok királyának serege előzönlötte a határokat” — ti. a birodalomét — 1079-ben.<sup>29</sup>

Részletes beszámolóink van István [és társai] szentté avatásáról, amelyet megelőzőtt Salamon börtönbe vetése. Az exkirályt ekkor szabadlábra helyezték, hogy feleségéhez, Judithoz mehessen Regensburgba, jóllehet erre — a kor erkölcsi felfogása szerint — mindketten méltatlannak bizonyultak: „Ugyanis az asszony és ő kölcsönösen nem tartották be a házassági szerződést — írja a krónikás, egy pápapárti szerzetes —, sőt az apostol [szavai] ellenére sem féltek kölcsönösen csalni egymást.”<sup>30</sup> Mégis kénytelen elismerni, hogy a „parázna Salamon” férfiasan küzdve, az ellenség soraiban hihetetlen vérontást vívén végbe halt hősi halált egy, a bizánciak ellen indított hadjárat során.<sup>31</sup> Nem sokkal később már akad olyan vélemény is, mely szerint Salamont az övei ölték meg.<sup>32</sup>

Ugyanebben az esztendőben — 1087-ben — a német királyság hercegei Speyerben, a birodalmi gyűlésen a pápa pártjára álltak. Megjelentek itt László király követei is, s megígérték a király nevében, hogy húszezer katonával segítik a császár ellen lázadókat. Az expedícióra nem került sor, ellenben 1090-ben a császáriak körülzárták és megölték Hermann metzi püspököt, s „Berthold herceget, Rudolf sváb király fiát is, akinek nővére, a magyarok királynéja ugyanezen hónapban halt meg.”<sup>33</sup>

A horvát hódítás miatt a pápasággal összeütközésbe kerülő László hamarosan kapcsolatot talál IV. Henrikkel. Erre egy közvetett forrásunk van, amely szerint Welf bajor hercegnek sikerült egy, a két uralkodó között 1092-ben tervezett, megbeszélést megakadályoznia. A krónika folytatása, amelyben a szerző a magyarokat

A másik forráscsoport, amely figyelembe vehető: nővére, Sophia házasságaiból keletkezett rokoni kapcsolatok nyilvántartásai:



**4. Lászlót rokonai szálak fűzték a cseh uralkodóházhoz is, tehát azt remélhetnénk, hogy e területen is bővebben „buzognak” a források. A dolog nem így áll:**



kevés a forrás, s ezek is — mint az eddigiekben is láthattuk — elsősorban a saját történetük, problémáik kapcsán ejtenek néhány szót a magyar királyról.

Az egykorú COSMAS, prágai püspök legfőbb gondja a prágai főpapi szék jogainak biztosítása. Részletesen beszámol a maguntiai zsinatról (1086), ahol IV. Henrik — a nevére hamisított oklevélben —, elődei példájára, megújította Prága egyházi jogait körülírva határait is. Ebből bonyodalmak támadtak: a cseh herceg ugyanis felülbírlván a döntést, saját elképzelése szerint alakította ki a morva püspökséget. Gebhard — más néven Jaromir — püspök sértett önérzettel a pápához készült panasztételre. Átutazóban Magyarországon odajárult László király elé is sérelmével (1090). Ám „nem ismerte fel, ó jaj! — sóhajt fel a krónikás — mily közel jár hozzá a végzet”, ugyanis aznap, amikor a királyhoz ment — aki feltehetőleg Visegrádon tartózkodott<sup>48</sup> — súlyos betegség szállta meg. A király hajón küldte Esztergomba, ahol aztán hetednapra meghalt.<sup>49</sup> (Hogy természetes halállal halt-e, az vitatható!)

A század utolsó évtizedének elején II. Vratiszláv és fia, Bretiszláv között dúló belháborúság, hatalmi harc békével ért véget. A herceg — Bretiszláv — mégis tanácsosabbnak ítélte elhagyni hazáját, s híveivel Lászlónál keresni menedéket. László kegyesen fogadta rokonát, bőkezűen megajándékozta, s Trencsén mellett engedett át egy vadakban gazdag területet híveinek, őt magát pedig a király udvarban látta vendégül. Mikor pedig atya és nagybátyja meghaltak, László a cseh királyság trónjára ültette őt.<sup>50</sup>

E néhány epizódból mindössze annyit állapíthatunk meg, hogy László jellemes, igazságos, nagy problémaérzékenységű ember hírében állhatott. Pár vonással is bőkezű, nagyvonalú, segítőkész uralkodónak rajzolják e források.

5. Viszonylag nagyszámú lengyel forrás foglalkozik László korával, de sajnos ezek néhány csomópont — Merész Beloszláv vitézsége, szent Szaniszló meggyilkolása, Wladiszláv Hermann második házassága, Zbigniew lázadása — körül kristályosodtak ki, mennyiségük pedig nem a források sokrétűségéből, hanem egymásra épüléséből adódik.

Lászlót érintő legfontosabb információink egyike az egykorú szerző, ANONYMUS GALLUS tollából származik. Elmondja: „László kora ifjúságától Lengyelországban nevelkedett, szokásaiban és életmódjában a lengyelekhez vált hasonlónvá.”<sup>51</sup> E források II. Boleszlávot úgy mutatják be, mint a lengyel nagyhatalom megteremtőjét, aki a szomszédos népeket állandó háborússal zaklatta,<sup>52</sup> s Lengyelország határait Magyarország felé is a Dunáig akarta kiterjeszteni.<sup>53</sup> László királyt is ő segítette hatalomra Salamonnal szemben.<sup>54</sup> Ez a háború apokaliptikus méreteket ölt egy-egy szerző színezésében: hullahegyek nehezítik meg Boleszláv útját a szorosokon át, Salamon százezer arany talentumot ígér neki, ha visszafordul, mire Boleszláv hetykén jelenti ki: „A lengyeleket nem az gyönyörködteti, ha aranyat birtokolhatnak, hanem az, hogy aranyat birtoklók fölött uralkodhatnak! Nem is illik királyokhoz házaló kereskedéssel foglalatoskodni, akiknek inkább fegyverre van szükségük, semmint veritékes fáradozásra.”<sup>55</sup> A sok háborúzásra végül is ráfizetett Boleszláv: a harcokba belefáradt katonái — bizonyos források szerint asszonyaik hűtlenkedéséről keltett valós vagy álhírektől is sarkallva<sup>56</sup> — hazaszökdöstek táborából. S mert emiatt Boleszláv megtorlásokkal élt, Sztaniszláv krakkói püspök egyházi átokkal sújtotta őt. A felbőszült uralkodó erre a szembehelyezkedő főpapot katonáival felapíttatta. Az egykorú forrás nem menti ugyan Boleszláv tettét, de határozottan árulónak nevezi a püspököt.<sup>57</sup> Az egyházi propaganda hamarosan eléri, hogy egyoldalúan a királyt bélyegzi vétkesnek mindenki.<sup>58</sup> Nem ilyen eltérő a vélemény a magyarországi számkivetésre érkező Boleszláv fogadtatását illetően. A források egybehangzóan állítják, hogy László örült érkezésének, fájjalta, hogy megfosztották őt trónjától, tiszteletteljesen fogadta, úgy

„mint vitéz a fejedelmet, vagy herceg a királyt, vagy mint király a császárt köteles fogadni”, pedig Boleszlávnak ekkor már „még egy paraszt sem engedelmeskedett”. László lováról leszállva, alázatosan közelített hozzá, s jámborul várazkodott.<sup>59</sup> Boleszláv azonban e baráti fogadtatásra dölyfösen válaszolt: lováról le sem szállva, mint valami hűbéresét, csókolta meg Lászlót, s így üdvözölte. A magyar királyt bántotta ugyan az eset, de nagyvonalúan fátylat borítva a történetekre nagyszerű ellátásról gondoskodott a számkivetett uralkodó számára, s testvérként kezelte.<sup>60</sup> Ámde nem így a magyarok, akiket titkon sértett a királyukat ért megaláztatás: ők — az egykorú forrás tudósítása szerint — szépen megmérgezték Boleszlávot.<sup>61</sup> Az tény, hogy a lengyel exkirály hamarosan meghalt,<sup>62</sup> bizonyos ismeretlen kórtól sorvadozva,<sup>63</sup> búskomorságba esván talán öngyilkos lett<sup>64</sup> [mint a bibliai Júdás]. Kegyetlen büntetéssel sújtja őt isten a Długosz-féle *Szent Sztaniszláv-vita* szerint: örülten bolyong úttalan utakon míg elfáradván elterül; a haldokló királyt végül hűséges kutyái marcangolják szét.<sup>65</sup> Olyan változatai is ismertek mondájának, amelyek bűnbánatot tartó vezeklőként állítják elélnk alakját, aki végül szent életet élve halt meg,<sup>66</sup> s még sírkövébe is megbocsátásért esdeklő verset vésetett.<sup>67</sup>

Halála után árván maradt fiát, Mieskót, László atyai szeretettel neveltette, gondosan készítette fel az uralkodói hivatásra,<sup>68</sup> majd Wladiszláv Hermann kérésére visszaengedte Lengyelországba, ahol hamarosan megmérgezték.

Fontos híradás — amelyre még visszatérünk — a *Lengyel—Sziléziai Krónika* tudósítása Wladiszláv Hermann ájtatos cselekedeteiről, amelyeket fiú utód születése érdekében művelt.<sup>69</sup> E fohászokat és esdekléseket végül siker koronázta, felesége — bár ő maga a szülésbe belehalt — fiú örökössel örvendeztette meg a lengyel uralkodót.<sup>70</sup>

Wladiszláv Hermann nem sokat bánkódott felesége halála fölött, hanem — amint tehette — ismét megházasodott. Ottó bámbergi püspök titkos diplomáciai manipulációinak eredményeként<sup>71</sup> elvette feleségül Salamon magyar király özvegyét, IV. Henrik császár húgát (1088) nem kis politikai pálfordulásról tévén tanuságot.<sup>72</sup> Később mégis, amikor egyik ágyasától született fia, Zbigniew, fellázad ellene (nádora, Siecieh visszaélései miatt), Lászlót hívta segítségül, aki bele is avatkozott a küzdelembe, de állítólag nem nagy eredménnyel, mert közben a felek kiegyeztek egymással.<sup>73</sup>

Elmondhatjuk tehát, hogy a lengyel források László-képe eléggé színes, de sajnos ezen a tablón már nagyon sokat igazítottak kései átfestők ecsetjei. Ezek szerint László nagyszívű, a bajba jutottakkal együttérző, rokonságát szerető, nagyvonalú, megfontolt, következetes, a háláról meg nem feledkező, alázatos és jámbor uralkodó volt.

6. A lengyel kútfők között szerepel egy félig-meddig magyar mű is, az ún. *Chronica Hungaro—Polonica*, amely sehol nem található zavaros fejtegetéseivel hívja fel magára a figyelmet. Elmondja, hogy I. Béla királynak öt fia volt, sorrendben: Albert, Jesse, Columan, Salamon, Ladislaus, akik közül Lászlót Miciszláv, Galícia hercege, örökbe fogadta, s utódává tette összeházasítva őt saját leányával. Béla halála után Albert a király — uralma idején meghal Coloman és Jesse. Ő maga öt év múlva hal meg utód nélkül. Ketten maradnak tehát: László Galíciában, Salamon pedig Szlavóniát kormányozva.<sup>74</sup>

Ezzel máris „hazaérteztünk”: nézzük meg, mit tartogatnak számunkra a hazai források László király személyiségét illetően.

7. Nagyon szűkében vagyunk az egykorú hazai forrásoknak is — ezt előre kell bocsátanunk. VII. Gergely pápa leveleiből értesülünk ugyan arról, hogy Lászlót választással emelték a királyságra,<sup>75</sup> de lényegében nem László-képet rajzol, hanem a pápai elvárásokat közli Lászlóval: legyen szent Péter hű szolgája, igazságos, erkölcsös, az özvegyek, árvák, zarándokok gyámola, és főképp az egyház védelmezője.<sup>76</sup>

Nem lehetnek irányadók oklevelei sem. Már csak azért sem, mert a nevére szignált tizenkét oklevelünkben nyolc hamisnak bizonyult, egyet pedig nem ő adott ki (Zágrábi okl.). Az eredeti okleveleiben „ego rex Ladislaus”-nak írja magát, s ez minden, amit önmagáról elmond; a hamisítványok „piissimus”-nak, „Christianissimus”-nak, „gloriosissimus”-nak, „religiosus”-nak, „nobilissimus”-nak etc. titulálják, de ezek is csak közhelyek.<sup>77</sup>

A somogyvári apátság alapítása talán az egyetlen, amelyhez érdemesnek látszik némi kommentárt fűzni. Ehhez a forráshoz vonhatók ALBERICUS világkrónikájának töredék-információi is. Ez utóbbiból csupán annyi derül ki, hogy a somogyvári monostor László előtt igen nagy, ha nem a legnagyobb kegyben állt.<sup>78</sup> Talán magyarázatul szolgálhat erre Wladiszláv Hermann már idézett példája, aki sokáig hiába várt fiú örökre, míg végül Franko püspök ösztönzésére a provancei szent Gál konventjét kérte fel; imádkozzanak, hogy „az úrtól és szent Egyedtől termékenységet nyerjen”. A bőjt, könyörgés, szolozmázás, körmenetek és istentiszteletek — amit a szerzetesek búsas ajándékok fejében végeztek — végül meghozták gyümölcsüket: a lengyel királynak — mint tudjuk — 1087-ben fia született (III. Boleszláv).<sup>79</sup> Igen nagy a valószínűsége annak, hogy Lászlót is hasonló kívánság vezette az alapításra: Somogyvár ugyanis szent Egyed tiszteletére lett szentelve. Talán a fiú utód utáni vágya volt szubjektív indítéka más irányú levelezésének is, pl. a montecassinói apáthoz írt sorainak, amelyekből fontos adalékokat ismerhetünk meg. Bevallja, hogy a világi hatalmat nem lehet bűn nélkül gyakorolni, hogy zarándokokat kérdez ki; hiszi, hogy harcaiban isten segítette; vallásos, hatalmas javadalmakat ad az egyháznak, továbbá ereklyét kér (és talán kicsit dicsekszik is) ebben a levélben.<sup>80</sup>

Törvényeiből (bár a király megnevezése és az intézkedések között némi ellentmondás van, pl. a második törvénykönyv bevezetőjében „piissimus”-nak, „legkegyesebbnek” titulálják, az első intézkedése már akasztófára juttatja azt, aki egy tyúknál komolyabb értéket lop<sup>81</sup>) egy világos fejű, céltudatos, következetes, de nem esztelenül szigorú vagy kegyetlen uralkodó képe rajzolódik ki előttünk, aki tudja, hogy mit akar, s szándékát azután minden eszközzel és erővel keresztül viszi. Vallásos bár, de nem fél a pápával szem szembehelyezkedni, ha érdekei úgy kívánják, amint ez a szabolcsi zsinat néhány határozatából vagy — később — II. Orbán pápa Kálmánhoz írt leveléből kitűnik.<sup>82</sup>

Egykorú forrásnak tekinthetők *István király legendái* is, amelyek közül a *kisebb legenda* meséli el a szentté avatás lefolyását, de Lászlóról csupán annyit mond, hogy akkor a „jámbor emlékeztető László volt a király”,<sup>83</sup> Bőbeszédűbb HARTVIK püspök, aki legendaszerkesztményében szinte szentként jellemzi Lászlót. Elmondja, hogy „díszes erkölcsökkel jeleskedett”, „az erények ragyogásával ékeskedett”, „teljesen átadta magát isten szolgálatának és dicséretének”, „megvilágosította őt a vigasztaló szentlélek”. Beleszövi a kanonizálás históriájába Salamon bebörtönzésének és kiszabadulásának történetét is, ami szerinte isteni intésre következett be csakúgy, mint a szentjobb feltalálása.<sup>84</sup> *Gellért püspök kisebb legendája* elmondja, hogy őt is László uralma idején kanonizálták, és a király a hercegekkel vitte a szent maradványokat az oltárra.<sup>85</sup> Ugyanezt ismétli meg a *nagyobb legenda* is.<sup>86</sup> Nem tartalmaz mást az *Imre legenda* sem az eseményekre vonatkozóan.<sup>87</sup>

Valamivel több adatot tartalmaz az *Annales Posonienses*: megemlíti az 1068—74 közti fontosabb eseményeket (Belgrád, Mogyoród), Géza, majd László megkoronázását (1076-ban!), de az uralkodása alatt történetekből mindössze Salamon és László békekötéséről, az úr keresztjét sújtó villámlásról, a kanonizációról és Salamon elbocsátásáról tud, illetve megemlíti László halálát.<sup>88</sup>

László szentté avatása időszakában — s ezt kell a László-kultusz első csúcspont-

jának tekintenünk — elkészült két, egymástól alig eltérő *legendája*, amelyek azonban történeti magot alig tartalmazó hagiografikus munkák. Előadják, hogy László előkelő származású és már gyermekkorában kítűnt jelességével, neve is erre predestinálta, gyarapodott erkölcsben és erényekben, robusztus termetű volt, Salamon letartóztatta, keresztényi normatívák értelmében volt jó király, megvetette a világot, nyűgnek érezte az uralkodást, sokat alamizsnálkodott, csodákat tett már életében, szentté avattatja őseit, a szentföldre készült, de még elindult elcsendesíteni Csehországban egy trónviszályt, s onnan hazajövet érte utol a halál. Ezt követően csodák sorozata jelzi szentségét (gyógyulások, csillag-, tál-csoda stb.); 1192-ben avatták szentté ugyancsak csodák kíséretében.<sup>89</sup> A magyar vonatkozása e műveknek alig több, mint a HARTVIKTÓL és az ANNALES POSONIENSISBŐL megtudhattunk.

ROGERIUS is megemlíti Lászlót IV. Béla szent elődei között,<sup>90</sup> több oklevélben is hivatkoznak rá,<sup>91</sup> *szent Margit legendájában* is szerepel, amint a szűz kiráyleánynak kinyilvánítja erényeit, de ezek új adattal nem bővítik eddigi ismereteinket.<sup>92</sup>

Az első krónikás anyagot, amely korunkra maradt, KÉZAI SIMON mester tollából ismerjük meg. Kivonatszerű, rövid feljegyzéseiből kiderül, hogy András Salamon Béla és fiai beleegyezésével emelte királlyá. Béla halála után Salamon német támogatással szerzi meg a hatalmat, de támogatója, a német császár hamarosan hazamegy. Salamon Mogyoródnál vereséget szenved, s Szigetfőnél átkelve a Dunán Mosonba menekül, majd német földön kísérletezik sikertelenül seregtoborzással. Erre szerzetesi ruhában Fehérvárra jön, s alamizsnában részesül László kezéből, aki felismeri őt. Innen Polába szökik, ahol teljes nyomorúságban élve tengeti napjait, s így is hal meg. Felesége, a szűzi életű Zsófia [!], férje halála után az admonti kolostorba vonul. Salamon Géza követi, aki Vácott épített egyházában temetnek el, majd László következik több mint 30 évig, aki Váradon nyugszik. Az ő idejében Hétvárbán, a Kyrioleis hegyen szétverték a besenyőket, akik fosztogatásból tértek vissza, s úgy elpusztították őket, hogy állítólag írmagjuk sem maradt.<sup>93</sup> Látható, hogy ez a rendkívül szűkszavú közlemény is hemzseg a hibáktól (pl. Zsófia II. Béla leánya volt, Admontot 1125 körül alapították, László csak 18 évig uralkodott stb.).

A fentiekől kevesebbet mond a *Váradai Krónika* és a vele rokon szövegű *Zágrábi Krónika*, pedig ezek a helyek a László-kultusz központjai.<sup>94</sup>

Hamarosan változás következik a „szent király” értékelésében. Az Anjouk tudatosan törekedtek a László—(lovag)kultusz kialakítására és terjesztésére: az ő képét veretik az első aranyforintra, a gyermek Nagy Lajos Váradra zárandokol, ugyanott bronzszobrot emeltetnek neki (amelyhez hamarosan újabb legenda fűződik), tiszteletére himnuszokat énekelnek, épületes beszédeket tarttatnak, ereklyetartókat készítenek, megjelennek az életét bemutató táblaképek és freskók a templomok falain, s ekkoriban szerkesztik meg azokat a krónikákat, amelyeket összefoglalóan *14. századi krónikakompozíciónak* nevezünk. Ezekben egyszerre olyan volumennel jelenik meg a 11. század második felének problematikája, hogy ez szinte az egész krónika harmadát teszi ki. Értesülünk soraiból arról, hogy László Lengyelországban született, beleegyezett Salamon megkoronázásába, majd bátyjával Lengyelországba ment, részt vett a kerlési ütközetben, ott megszabadított egy leányt. Később Csehországba és Oroszországba ment katonai segítségért, majd Vácott isteni intések sora érte, szétverte Mogyoródnál Salamon seregét, aztán jámborul elsíratta leölt ellenfeleit. Bátyját megkoronázta, ostromolta a Pozsonyba zárkozó Salamon (újabb csodás eseménnyel), de ellenfele katonáival jótékonykodott. Akarata ellenére királlyá választották. Zvoimir halála után elfoglalta Szlavóniát és Horvátországot. Egyezséget kötött Salamonnal, majd bebörtönöztette őt. Szentté avattatta Istvánékat és elengedte Salamon. Később szétverte a Salamonnal és nélküle betörő kunokat, letelepítette a hadifog-

lyokat. Hadat viselt orosz földön, Lengyel- és Csehországban. Felépítette a váradi egyházat, majd újabb cseh háborúba készülven meghalt. Váradon temették el.<sup>95</sup>

Lényegében ezt a forráscsoportot követik a kisebb, egyik típusba sem sorolható *krónikák*,<sup>96</sup> de erre épül MÜGELN HENRIK német nyelvű krónikája és az ennek alapján készült latin nyelvű *rimes krónika* is.<sup>97</sup>

A mind tartalmában, mind terjedelmében impozáns, színes, sokrétű elbeszélés-sorozat THURÓCZI JÁNOS szó szerint vette át krónikájába,<sup>98</sup> az izzig-vérig humanista BONFINI pedig, bár sokat alakított rajta, lényegi változtatást mégsem hajtott végre benne.<sup>99</sup>

Ezzel le is záródik a számításba vehető források sora, ámde a törökellenes harcokban a hazáját védő nép ajkán új meg új László-énekek keletkeztek, neve csatakiáltássá vált, egyre újabb és újabb motívumokkal gazdagították, bővítették mondáját.<sup>100</sup> Így a középkor alkonyával sem süllyedt a feledés homályába, sőt ma is legnagyobb történeti személyiségeink, nemzeti hőseink sorában tiszteljük, hiszen megvolt benne a tehetség ahhoz, hogy felismerje a történeti szükségszerűség vele szemben támasztott elvárásait, s ezekhez a követelményekhez igazítsa cselekedeteit.

## JEGYZETEK

E dolgozat erősen kivonatolt változata a JGYTF Történettudományi Tanszékén 1977. 03. 26-án I. László királyról tartott megemlékezés alkalmából elhangzott előadásnak. Terjedelmi okokból kell lemondanunk a szakirodalom hivatkozásáról, továbbá egységesítésekre kényszerültünk az apparátusban is; így — néhány kivétellel — a forrásokat GOMBOS művében szereplő hivatkozási számmal utaljuk vissza, illetve az alábbi rövidítésekkel adjuk.

B. = BONFINI, A.: *Rerum Ungaricarum Decades*. [ed. FÖGEL—IVÁNYI—JUHÁSZ] II. Lipsiae, 1936.

C. = *Chronica Hungarorum* (fac. sim.), Bp. 1973.

F. = FEJÉR, G.: *Codex diplomaticus Hungariae*. I—XI. Budae, 1829—44.

G. = GOMBOS A.: *Catalogus fontium historiae Hungariae*. Bp. 1937—38.

K. = TOLDY F.: *Magyar szentek legendái a carthausi névtelentől*. Pest, 1859.

L. = MAKKAI L.—MEZEY L.: *Árpád-kori és Anjou-kori levelek*. Bp. 1960.

M. = MORAVCSIK GY.: *A magyar történet bizánci forrásai*. Bp. 1934.

R. = SZENTPÉTERY I.: *Regesta Arpadianae*. I. köt. Bp. 1923.

S. = SZENTPÉTERY I.: *Scriptores rerum Hungaricarum*. I—II. Bp. 1937—38.

T. = SCHWANDTNER G.: *Scriptores rerum Hungaricarum*. Vindobonae, 1746.

Z. = ZÁVODSZKY L.: *A szent István, szent László és Kálmán korabeli törvények és szinati határozatok forrásai*. Bp. 1904.

Szükséges továbbá azt is megjegyeznünk, hogy (fenti előadásunk elhangzása után) megjelent GYÖRFFY GYÖRGY nagyvolumenű értékelése [*A „lovagszent” uralkodása (1077—1095)*, Történelmi Szemle, 20(1977). 533—564.] László király uralkodásáról, illetve a *László király emlékezete* [szerk. KATONA TAMÁS, Bp. 1977. Magyar Helikon] c. dokumentumkötet, melyeket a téma iránt érdeklődők nagy haszonnal forgathatnak csakúgy, mint BÁLINT SÁNDOR kiváló összefoglalását a László-kultuszról [Ünnepi Kalendárium, I. Bp. 1977. 480—504.] vagy KULCSÁR PÉTER megemlékezését [*I. László törvényei, Élet és Tudomány*, 32(1977). 3—6.]. Jömagunknak e témakörből korábban napvilágot látott értékezése [*A kerlési (cserhalmi) útközet leányrablás epizódjának nyomozása*, JGYTF Tudományos Közleményei, 1977. 23—31.] a fent említett előadás szerves részét képezte, csupán a szigorúan értelmezett terjedelmi korlátok miatt kényszerültünk — innen kiszakítva — külön munkaként megjelentetni azt.

<sup>1</sup> C. 69—70. <sup>2</sup> M. 175—194. <sup>3</sup> G. 3712., M. 180—181. <sup>4</sup> M. 181—182. <sup>5</sup> M. 194. <sup>6</sup> G. 2354. <sup>7</sup> M. 180—184. <sup>8</sup> G. 190., M. 183—184. <sup>9</sup> G. 3230. <sup>10</sup> G. 3130., M. 189, 193—194. <sup>11</sup> G. 3130., M. 194. <sup>12</sup> M. 213. <sup>13</sup> G. 3130. <sup>14</sup> M. 201. <sup>15</sup> M. 208. <sup>16</sup> G. 4781. <sup>17</sup> G. 160. <sup>18</sup> G. 2583, 2586, 2587. <sup>19</sup> G. 2584. <sup>20</sup> F. I, 425—426. <sup>21</sup> G. 5138. <sup>22</sup> G. 3598. <sup>23</sup> S. I, 398—399. <sup>24</sup> G. 872. <sup>25</sup> G. 872, 4616, 2722. <sup>26</sup> G. 514. <sup>27</sup> G. 872. <sup>28</sup> G. 872. <sup>29</sup> G. 214. <sup>30</sup> G. 868, 3629. <sup>31</sup> G. 868. <sup>32</sup> G. 514. <sup>33</sup> G. 868. (innen tudjuk, hogy Rudolf László apósa volt!) <sup>34</sup> G. 868, 214. <sup>35</sup> G. 868, 4200. <sup>36</sup> G. 505, 4616, 447, 2050, 339, 514, 1235 (Salamonnak nevezi!), 3622, 325, 406, 365, 2722, 4530, 4747, 2777, 3629, 1670. <sup>37</sup> G. 447, 514, 365. <sup>38</sup> G. 505, 447, 514, 3622. <sup>39</sup> G. 3168. <sup>40</sup> G. 1945. <sup>41</sup> G. 514, 447, 4530, 2425, 914, 1945. <sup>42</sup> G. 514. <sup>43</sup> G. 868. <sup>44</sup> G. 872. <sup>45</sup> G. 3598. <sup>46</sup> G. 2050. <sup>47</sup> G. 3622. <sup>48</sup> G. 339. <sup>49</sup> G. 1246. <sup>50</sup> G. 1823, 514, 1094, 3143, 4298, 1246, 2576. <sup>51</sup> G. 1823, 3143, 4298, 1246, 1846 [?]. <sup>52</sup> G. 1175, 1153. <sup>53</sup> G. 1153, 5089.

<sup>53</sup> G. 5091, 2569, 2027. <sup>54</sup> G. 1175, 5091, 2027. <sup>55</sup> G. 5091, 2569, 2027. <sup>56</sup> G. 1462, 460. <sup>57</sup> G. 1175, 1153. <sup>58</sup> G. 4901, 5091, 1462, 2027, 460, 5200, 384, 5089, 1142, 5201. <sup>59</sup> G. 1175, 1462, 2569, 2027, 1153, 5089. <sup>60</sup> mint az 59. jz. <sup>61</sup> G. 1175. <sup>62</sup> G. 384. <sup>63</sup> G. 1462, 1153, 5200, 5201. <sup>64</sup> G. 5091, 5090, 2569. <sup>65</sup> G. 5089. <sup>66</sup> G. 460, 1142, 5201. <sup>67</sup> G. 1142. <sup>68</sup> G. 1175, 1462, 1153, 460, 384, 5089. <sup>69</sup> G. 1462. <sup>70</sup> G. 1175, 1462, 2569, 2027, 1153, 2424. <sup>71</sup> G. 5062, 5061, 5064. <sup>72</sup> G. 1175, 1462, 2569, 2027, 1153, 2424. <sup>73</sup> G. 1175, 1462, 2569, 1153. (Szaniszló magyar vonatkozású csodája: G. 5090, 5089.) <sup>74</sup> S. II, 320. <sup>75</sup> G. 2588. <sup>76</sup> G. 2589. <sup>77</sup> R. I, 9—13. <sup>78</sup> G. 103., F. I, 468. vö. még: G. 486. <sup>79</sup> G. 1462. <sup>80</sup> L. 93—94. <sup>81</sup> Z. 166. <sup>82</sup> F. II, 13. <sup>83</sup> S. II, 400. <sup>84</sup> S. II, 433 stb. <sup>85</sup> S. II, 479. <sup>86</sup> S. II, 506. (a kanonizáció ún. „Monumentumai” értéktelen kivonatok, vö. F. I, 458—460.) <sup>87</sup> S. II, 459—460. <sup>88</sup> S. I, 125—126. <sup>89</sup> S. II, 515—527. <sup>90</sup> S. II, 552. <sup>91</sup> Pl. F. IV/III, 493. <sup>92</sup> G. 4322. <sup>93</sup> G. 4629. <sup>94</sup> S. I, 203—209. <sup>95</sup> S. I, 345—421. <sup>96</sup> S. II, 35—40, 57—79, 331—339, 280. <sup>97</sup> S. II, 176—193, 266—270. <sup>98</sup> T. I, 111—135. <sup>99</sup> B. 2D. 3—4L. <sup>100</sup> K. 113—114.

## DIE GESTALT KÖNIG LÁSZLÓ I. IN DEN MITTELALTERLICHEN QUELLEN

*László Szegfű*

König László I. (1077—1095) hat sich in der Festigung der feudalen Produktionsweise und Gesellschaftsordnung Ungarns unvergängliche Verdienste erworben. Aus Anlass der 900. Wiederkehr seiner Krönung analysiert der Verfasser die zeitgenössischen und fast zeitgenössischen Ansichten und Berichte in Verbindung mit dem Herrscher und stellt fest, dass László I. schon zu Lebzeiten von seinen heimischen und ausländischen Zeitgenossen hochgeschätzt wurde. Seine historische Bedeutung erkennend beginnt man unmittelbar nach seinem Tode seine hervorragende Persönlichkeit zu würdigen, seinen Kult auszubauen. Seinen ersten Höhepunkt erreicht dieser Prozess in der Wende des 12.—13. Jahrhunderts (Heiligsprechung: 1192), um dann im Ritter-Kult des 14. Jahrhunderts zu kulminieren. Im Laufe der Kämpfe um unsere nationale Existenz, unserer Freiheitsschlachten, hat sich der Kult des „ungarischen Soldatenheiligen“ vertieft, die Sagen im Volksmund sind um neue Elemente und Motive erweitert worden. Unsere Geschichtsschreibung betrachtet ihn heute aufgrund seiner im geschichtlich determinierten Gange der Gesellschaftsentwicklung eingenommenen Rolle als eine — im marxistischen Sinne des Wortes genommen — grosse historische Persönlichkeit.

## ОБРАЗ ЛАСЛО I В ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКАХ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

*Ласло Сегфю*

Король Ласло I (1077—1095) имеет большие заслуги в упрочении феодального строя и феодальных способов производства. В связи с 900 годовщиной его коронования автор анализирует мнения исследователей наших дней и современников короля относительно его деятельности. Автор статьи приходит к выводу, что уже при жизни короля деятельность Ласло I высоко оценивали отечественные и иностранные современники. Осознав его историческое значение, непосредственно после смерти они начинают восхвалять его выдающуюся личность, создают кр культ. Этот процесс достигает своего апогея на повороте 12—13 вв. (канонизирование: 1192), а затем завершается рыцарским культом 14 века. В ходе освободительных войн за нашу национальную независимость культ «отечественного военного святого» углубляется, сказ о нём в устах народа обогащается новыми элементами и мотивами. Наша историография сегодня на основе его роли в исторически определённый период общественного развития Венгрии — в марксистском понимании — считает его выдающейся исторической личностью.

## A FUNKCIONÁLIS SZÖVEGTAN KEZDETEI

BÉKÉSI IMRE

A dolgok lényege soha nem esik egybe megjelenési formáikkal, ezért az egyes tudományok, tudományágak egzsaktsága mindenekelőtt tárgyuk jelenséglétének feldolgozhatóságán, vagyis akotóelemeik érzékelhetőségén, elkülöníthetőségén, mennyiségén és kombinációin múlik.

Nem lehet tehát véletlen, hogy a nyelvészet a fonológia kiművelése során fejlődött egzakt igényű tudománnyá; s nyilván éppen ennyire szükségzerű az is, hogy a nyelvhasználat kutatása a SAUSSURE-i jóslat óta mintegy ötven évig várákozott a vizsgálati tárgyához lassan közelítő, egyre összetettebb nyelvi alakulatok feltárására. Míg ugyanis a nyelv hangtartományában aránylag nincs messze a jelenség mögött a lényeg, a nyelvhasználat mondat fölötti szintjén már olyan nagy számúak a konstrukcióépítő elemek és viszonyok, annyira változatosak és esetlegesek a megjelenési formák, hogy az első szövegtani kutatások nemcsak az elért eredményt, hanem magát a hipotézist, a vizsgálat értelmét is különös gonddal kénytelenek igazolni. Ebben a mondatról kialakított felfogásuk kapja a főszerepet.

A szövegtan kialakulásához annak a mondatnyi koncepciónak a megerősödése vezetett, amely a mondatot a beszéd (szöveg) részeként, azaz viszonylagosan önálló egységként kezdte vizsgálni. E tudománytörténeti folyamatból BERRÁR JOLÁN tanulmánya A. GARDINER és L. BLOOMFIELD jelentőségét emeli ki,<sup>1</sup> T. SZILMAN O. JESPERSENnek illetőleg KARL BOOSTnak adja az elsőséget,<sup>2</sup> W. DRESSLER összefoglaló munkája Z. HARRIS Discourse analysis című könyvét helyezi az élre.<sup>3</sup>

A cseheknél V. MATHESIUS, a Szovjetunióban A. M. PESKOVSKIJ és N. SZ. POSZPELOV munkái nyomán fejlődtek ki gazdag szövegtani vizsgálatok; nálunk DEME LÁSZLÓ mondat szerkezeti kutatásai és RÁ CZ ENDRE összetettmondat-típológiája adott példát egy eredeti szöveg szintaktikai irány kifejlődéséhez, amely természetesen nem nélkülözheti BERRÁR JOLÁN, DEZSŐ LÁSZLÓ, ELEKFI LÁSZLÓ, HADROVICS LÁSZLÓ, KÁROLY SÁNDOR és más kutatók mondatnyi eredményeit sem.

A nyelvhasználat mondat fölötti szintjén leghamarabb a szintaktikai stilsztika vert gyökeret (T. SZILMAN, J. BEČKA, G. J. SZOLGANYIK), s törekvései szerencsésen találkoztak az irodalomelmélet kompozíciókutatásával (R. JAKOBSON, J. LOTMAN, J. MISTRÍK, F. A. VAN DIJK, J. IHWE). Ebből a helyzetből J. BEČKA azt a következtetést vonta le, hogy az itt folyó vizsgálatok legáltalánosabban a stilsztikába sorolhatók be,<sup>4</sup> mások a szintaktikai összefüggéseket látják meghatározóbbnak (V. SKALIČKA, V. G. ADMONYI, G. A. ZOLOTOVA). Ez természetesen nem valamiféle hatalmas törekvés megnyilvánulása. Kutatásmódszertani nehézséget okoz, hogy az élő, folyamatos beszéd (szöveg) vizsgálatában nem lehet olyan tisztán elkülöníteni egymástól

a normát és a norma „megsértését” (LOTMAN), mint a hang—szó—mondat szintjein: a szintaxis és a stilisztika ezért ma még pusztá tájékozatlanságból is „belekaszálna egy-  
más táblájába.”

Az itteni munka<sup>5</sup> a szintaxis felől indul, a szövegszintaxis kidolgozásához szeretne hozzájárulni. Mivel nem stíluselemként szereplő konstrukciós formákat, hanem domináns megoldásokat keres, a formák tartalmi oldalát nem annyira stilisztikai, mint inkább szemantikai kategóriákkal jellemzi, s ebben a vonatkozásban I. P. SZEVBÓ megfogalmazásával ért egyet: „A folyamatos szöveg tanulmányozásában a kérdés lényegét röviden a „szintaxis szemantikájának” fogalmával lehet kifejezni, mivel itt a szintaxis kérdései elkerülhetetlenül összefonódnak a szemantikaiakkal. Így ki kell bővíteni a grammatika kereteit, bevezetve egy új részt — a folyamatos szöveg szintaxisát. Ez az a „magasabb szintaxis” lesz, amely az egyszerű és az összetett mondat tanulmányozása után következik.”<sup>6</sup>

A szövegszintaxis legalkalmasabb vizsgálati egységének a bekezdés ígérkezik. A bekezdés (n. *Absatz*, or. *abzác*, ang. *paragraph*, fr. *alénia*, cseh *odsek*) „az írott beszédnek az egyik beljebb kezdett sortól a másikig tartó olyan szegmentuma, amely mondat fölötti egységként vagy komplex szintaktikai egészként funkcionál” — foglalja össze a kategória 1966. évi értelmezését O. AHMANOVA Nyelvészeti terminológiai szótára.

A „beljebb kezdett sor”<sup>7</sup>, vagyis az írott szövegben való grafikai jelöltség nem elhanyagolható sajátosság. A bekezdés „sajátos írásjel, amely elmélyíti az előtte levő pontot” — emelte ki. L. V. SCSEBBA is ezt a vonást.<sup>8</sup> JAN FINDRA a vesszővel állította párhuzamba: „mindkettő a szöveg áttekintésének az eszköze; központosági jel, amely segíti az olvasót a tájékozódásban.”<sup>9</sup> Mindezt nem cáfolják meg R. E. LONGACRE beszéltszöveg-elemzései,<sup>10</sup> csupán fölhívják a figyelmet, hogy a beszélt szöveg is lényegében ugyanazon szabályok szerint tagolódik, mint az írott; vagyis a beljebb kezdett sor nem okozza, hanem — pontosan vagy pontatlanul — csak jelzi a szöveg-egység határát. A grafikai jelzés pontatlan használata azonban nem csupán kompozíciós hiba, hanem stilisztikai hatás megtervezett eszköze is lehet.<sup>11</sup>

A „komplex szintaktikai egész” [*szlozsnoje sintakszicseszkoje celoje*] és a „mondat fölötti egység” [*szverhfrazovoje jegyinsztvo*] kifejezést több szovjet tanulmány szinonimaként használja. Ez érthető, mert sok bennük a közös elem: (1) Egyaránt mondat fölötti egységek. Gyakran megszerkesztettségük szerint is, amennyiben két, illetőleg néhány mondatból épülnek fel; funkcionálisan pedig mindig: egymondatos létükben is önállóbb komponensei a szövegnek, mint az abszolút beépült mondategységek. (2) Ha két, illetőleg néhány mondatra tagolódnak, akkor ezeket szoros szemantikai, tematikai, gondolati, szintaktikai (grammatikai), modalitásbeli és beszéddinamikai összefüggések kapcsolják egymáshoz.<sup>12</sup>

A két kifejezés jelentésének különbségét két alapvető munka szerzője, I. R. GALPERIN és G. JA. SZOLGANYIK más-más oldalról világítja meg. „A komplex szintaktikai egész nem tárja fel a jelenség meghatározó lényegét; csak a szintaktikai oldalt emeli ki, s félreteresi a gondolatit. Pedig a néhány mondat egysége mindig szoros szemantikai-szintaktikai egység.” — írja G. JA. SZOLGANYIK,<sup>13</sup> s a mondat fölötti egység konkretizálására a prózai stófa kifejezést használja: „*Prozaicseszka sztofa* — gondolatilag és szintaktikailag kölcsönösen egymáshoz kapcsolódó mondatok olyan csoportja, amely — az egyes mondatokkal szemben — a gondolat teljesebb kifejtését tartalmazza. A logikában a prózai stófának a logikai egység felel meg.”<sup>14</sup>

A bekezdés [*paragraph*] nyelvészeti-logikai oldalait I. R. GALPERIN is fontosnak találja: „A bekezdés félig nyelvészeti, félig logikai kategória. Logikai kategóriaként a koherencia, valamint a kifejezett gondolatok relatív egysége jellemzi; nyelvészeti



kategóriaként kijelentésegység [*a unit of utterance*], amely tisztán nyelvi eszközökkel határolódik el... A bekezdés a gondolat logikai elrendezésének a nyelvi kifejezése” [*the paragraph is a linguistic expression of a logical arrangement of thought*].<sup>15</sup>

A „szintaktikai egész” tartalmában és terjedelmében egyaránt kisebb egység, mint a bekezdés, azaz a mondat fölötti egység. Legjellemzőbb, hogy hiányzik belőle a „logikai elrendezés” szempontja: „A szintaktikai egészt [*syntactical whole*] mondatok kombinációjaként lehet meghatározni, amely strukturális és szemantikai egységet képez, s amelyet ritmikai és zenei egység támogat.”<sup>16</sup> A két kategória különbsége GALPERIN gondolatmenetében végül hierarchikus különbséggé élesedik: „A szintaktikai egész elfoglalhatja az egész bekezdést, bár általában annak csak összetevő része.”<sup>17</sup>

A bekezdés — miként komponense, a szintaktikai egész — elsősorban relatív szövegegység, érthető tehát, hogy az eddigi kutatások a teljes szöveg részeként, az epikai struktúra elemeként választották vizsgálati tárgyul. Az itteni munka az abszolút helyzetben levő, azaz szövegmű értékű bekezdés szerkezetének feltárására vállalkozik.<sup>18</sup> Az eltérő megközelítési irány természetesen nem különcködési hajlamból fakad. Lehetőségét mindenekelőtt a valóság nyújtja, tudniillik a publicisztikában határtalan mennyiségben létezik ez a szövegkonstrukciós forma, elemzésének értelmét pedig azok a féleredmények valószínűsítik, amelyeket talán éppen a közlésrész-ként szereplő bekezdés végtelennek látszó változatossága miatt nem sikerült eddig általánosíthatóbb szintre emelni. Tárgyválasztásunk oka tehát kézenfekvő: egyszerűbb s homogénabb vizsgálati célnak az eltérésére.

A cél annál is inkább azonos lehet, mert a szövegtani kutatások végső soron nem a bekezdés szerkezetére irányulnak. Ez csak a mondat után következő első lépés a nyelvhasználat mondat fölötti szintjén. A nyelvészek, irodalmárok, pszichológusok, számítógépes kutatók által indított alapvizsgálatok eredményeitől nemcsak a tudomány vár sokat, hanem a gyakorlat is: a pedagógia,<sup>19</sup> a lakossággal írásban érintkező hivatal,<sup>20</sup> a hírközlés<sup>21</sup> — s mindezen át az egyre értelmesebb közérintkezést feltételező társadalom.

A mondat fölötti szint nyelvtudományi vizsgálata vagy éppen e feladat nyelvtudományi elhárítása végső soron a beszéd és a nyelv viszonyának mindmáig vitatott kérdéskomplexumáig nyúlik vissza.<sup>22</sup> Ennek tisztázásához remélhetőleg számottevően hozzájárul majd a megerősödő szövegtan is, a szövegkutató azonban helyesen teszi, ha még munkája megkezdése előtt egy alapvető kérdésben dönt. Határoznia kell, hogy témájának kidolgozása közben vállalkozik-e a beszéd—nyelv-viszony s a belőle folyó elméleti kérdéssor szövegnyelvészeti kontrolljára is, vagy pedig csak ott gondolkodik el a problematika valamely vonatkozásán, ahol saját kutatási feladata, a szövegszerkezet aktuális kérdése igényli vagy nyújtja azt.

Az itteni munka az alternatíva utóbbi felét választotta. Nem mintha a szerzőtől idegen volna az elméleti megközelítési mód,<sup>23</sup> csak tisztában van azzal, hogy az első esetben a langue-parole kérdéskör olyan „bővített újratermelésére” kényszerül, amelynek eredménye igencsak kétséges, viszont biztosan elveszi az időt a voltaképpeni feladattól. Ezért az elméleti kérdések gondos mérlegelése után mindössze két, egymásból következő olyan vonatkozás maradt, amelyre már itt, a munka alapjainak kijelölésekor is szükségünk van. Az első a mondatfogalom egy jegyének, mégpedig autonómiájának megítélése, a másik pedig az alsóbb nyelvi egységeknek a magasabbakba való beszerkesztési módja, azaz a kapcsolás természetének kérdése. Kezdjük az előbbivel!

BERRÁR JOLÁN mondattani<sup>24</sup> és TAMARA SZILMAN szövegtani szempontú<sup>25</sup> áttekintésére építve röviden összefoglalhatjuk a kérdés lényegét s a belőle fakadó követ-

keztetést. Ha megszerkesztettségét, más egységektől való függetlenségét, azaz *autonómiáját* tekintjük alapvetőnek, akkor a mondat szintje fölött nincs mit keresnie a nyelvtudománynak. Ha viszont az önállósító sajátságokkal együtt, illetőleg azok ellenére is meghatározó jegynek tekintjük a mondatnak szövegben való funkcionálását, szövegbe való beépítettségét s önállóságának ebből eredő viszonylagosságát, akkor általános tanulságként fogadhatjuk el DEME LÁSZLÓ egyik példaelemzésének konkrét megállapításait:

„Természetesen minden mondategész érthető önmagában. De mindegyik hordoz olyan sajátságokat is, amelyek a szöveg függvényében érthetők meg, vagy érthetők meg jobban. Hogy a második mondatban (ti. az elemzett példa 2. mondatában — B. I.) miért épp a határozó áll az élen, azt magában a mondatban nem magyarázza semmi. A mondaton kívülről, a szövegbeli előzményekből azonban megkapjuk a megfejtést. Ami ugyanis az első mondatban „réma” volt, elért eredmény, az ismétlődik itt, most már persze „témaként”: kiindulópontként. Ugyanígy viszonyul a harmadik mondat a másodikhoz, sőt a negyedik is a harmadikhoz. Ám ez utóbbiban még van valami, amit az előző mondat tesz érthetővé. Az, hogy miért használjuk — használhatjuk — itt a két egymás mellé rendelt elemet jelzőként. Azért, mert az előzőben állítottuk őket, s így megeremtődött a lehetősége annak, hogy most már említésszerűen, csak mintegy emlékeztetőként álljanak.

Hogy kommunikációs oldalon rémából téma, s — másrészt — grammatikai oldalon az állítmányból jelző válhat, az arra mutat, hogy a mondat valóban része a szövegnek, a textusnak; sőt: hogy a szövegösszefüggés, a kontextus függvényében áll. De nem kevésbé bizonyítja mindezt az is, hogy a textus, a beszédmű maga is egyfajta egész.

Ám ha a beszédmű egész, s a mondat csak része, akkor ennek más jegyei is kell, hogy legyenek. Akkor a szövegbe ágyazottságnak nemcsak a mondat felépítettségén kell tükröződnie, hanem a mondatok — az önálló, de mégis csak elemként álló részegységek — egymáshoz kapcsolódásán is.<sup>26</sup>

DEME LÁSZLÓ gondolatmenetét nemcsak azért idéztük hosszabban, hogy minél több érvet szolgáltatassunk a mondatönállóság abszolút—relatív kérdésének megítéléséhez. Témánk szempontjából különösen fontos az idézett fejtegetés végeredménye: a részegységek egymáshoz kapcsolódásának kiemelése. Ettől válik egyértelművé, hogy míg a szórend, a hiányosság, a névelőhasználat, a melléknév állítmányi vagy jelzői szerepe stb., azaz a mondat megformáltságának több fontos jegye a beépítettségnek mondaton belüli tükröződése, a DEME LÁSZLÓ értelmezte kapcsolás viszont mondatok közti érvényesülése ugyanennek a helyzetnek. DEME LÁSZLÓ megállapításainak figyelembevétele nélkül nem különíthetnénk el a mondat szövegbe való beépítettségének a kétféle vetületét, márpedig vállalt feladatunkban, a beszédmű étékű bekezdés konstrukciós formáinak feltárásában e megkülönböztetésnek elvi—módszertani jelentősége van. Általa tudjuk tisztázni, hogy a vizsgált konstrukciók elemeiként a mondategészeket, az elemek közti viszonyok közvetlen jegyeként a mondategészek közti tartalmi—logikai kapcsolásokat, másodvonalbeli sajátságként pedig az egyes mondategészeknek mint konstrukcióépítő elemeknek belső felépítettségét, nyelvi megformáltságát kell tekintenünk.

Miután a mondategész autonómiájának viszonylagossága, a konstrukcióban elfoglalt státusa lényegileg tisztázódott, a mondategészek közti kapcsolás értelmezésére kell hasonló figyelmet fordítanunk.

Nem véletlen, hogy a szöveg szerkezete hosszú időn át kívül maradt a nyelvtudomány érdeklődési körén. Ha ugyanis illetékes, azaz nyelvészeti akar lenni a szövegvizsgálat, akkor a szövegegység nyelvi szerkezetére kell irányulnia. A szövegegységnek

mint kommunikációs egységnek a szerkezete azonban lényegileg nem grammatikai-szintaktikai természetű, mert ez a kapcsolási mód kötelező érvénnyel legmagasabb nyelvhasználati szinten az egyszerű mondatban fordul elő. A szövegegység szerkezetét „saját erőből”, azaz szövegszinten szemantikai tartalmi—logikai kapcsolatok fogják össze. Ez az elkülönítés szintén DEME LÁSZLÓ mondatszerkezeti vizsgálatainak köszönhető, ugyanis a szöveget figyelmen kívül hagyó mondattani elemzések nem érzelhetik a beszerkesztés grammatikai-szintaktikai, illetőleg tartalmi-logikai elkülönülésének sávját.

Azért a sáv kifejezést használjuk itt, mert a kétféle kapcsolat elkülönülése több szempontból sem éles. Egyrészt azért, mert az összetett mondaton belül is van mellérendelő (azaz tartalmi-logikai kapcsolat), miként a szöveg egymás utáni mondat-egységei között is találunk grammatikai-szintaktikai természetűeket; másrészt azért, mert a mondaton belül levő különféle nagyságrendű tagok grammatikai beszerkesztettsége sem azonos erejű. A szintagmagtagé abszolút, a mellékmondaté még erős, a mellérendelő tagmondatoké viszont már csupán a mondategész teljes ívű, összefogó szerepű hanglejtése által szorosabb, mint a mondategységek közötti kapcsolat.

Mindezek ellenére — különösen a szövegkonstrukciós formák feltárására törekvő munkában — határozottan meg kell különböztetni a kapcsolat grammatikai-szintaktikai, illetőleg tartalmi-logikai módját. Miként majd a külföldi vizsgálatok áttekintésében láthatjuk, e megkülönböztetés hiánya nemcsak rendszerezési gondokat okoz, hanem a konstrukciós formák megragadását is problematikusá teszi.

Ilyen megfontolások következtében, de mindenekelőtt valóságos státusa alapján került elemzésünk középpontjába a tartalmi-logikai kapcsolat, tudniillik a vizsgált szövegegységnek, a bekezdésnek is a középpontjában áll. Egyszerre jellemzi a bekezdés megszerkesztettségét s a bekezdést építő kisebb egységnek, a mondatnak ebbe való beszerkesztettségét. Ez magyarázza azt is, hogy első megközelítésként miért választottunk olyan bekezdésformát vizsgálati tárgyal, amely nincs beszerkesztve magasabb egységbe, amely egyszerre bekezdés és szövegegész; s ez ad világos szempontot az eddigi, elsősorban külföldi vizsgálatok elveinek, módjainak s tanulságainak mérlegeléséhez is.

A különféle szövegnyelvészeti munkákban — sajátunkat is közéjük értve — alapvetően két irányzatot különböztethetünk meg. Az egyik konstrukcionális szemléletű: a kész szövegek megszerkesztettségét, tagoltságát, azaz felépítő elemeik beépítettségét (beszerkesztettségét, beágyazottságát) vizsgálja; a másik a szövegfelépülés elvi modellálására, a felszíni struktúra generálási szabályainak leírására törekszik. Mivel ez utóbbinak a problematikája más természetű, mint az elsőként említett irányzathoz tartozó jelenlegi munka, az itteni áttekintésben kiemelten nem foglalkozunk a generatív megközelítési móddal, csupán néhány érintkezési ponton használjuk fel eredményeit.<sup>27</sup>

A kész szövegek tagoltságát, a felépítő elemek beépültségét vizsgáló konstrukcionális irányzat maga is két ágra különül el aszerint, hogy a beépítettségnek mondaton belüli, vagy pedig mondatok közti kifejeződése áll-e érdeklődésének középpontjában: azaz elemszintű vagy pedig mondatszintű a kutatás.

Ennek az elhatárolásnak a tartalma azonban nem mindenki számára egyértelmű. Az O. AHMANOVA—M. GLUSKO szerkesztette áttekintés például a mondatok aktuális tagolódását érti mondatszintű kapcsolódáson, s ezt különíti el az ismétlődő tematikai elemek leírásától mint második fő vizsgálati módtól.<sup>28</sup>

Eddigi vizsgálataink szerint azonban az aktuális tagolódás, vagyis a mondatok szőrendjében s az ezzel járó logikai hangsúlyban kifejeződő beépítettség is<sup>29</sup> elemszinten tükröződő beépítettség. Az ismétlődő tematikai elemeket leíró módszer<sup>30</sup> ugyanis

csak addig bizonyul önállóan, míg figyelmen kívül hagyja az ismétlődő tematikai elemek mondatbeli helyét. Amint felfigyel ezek mondat eleji koncentrálódására, már is átmegy az aktuális tagolódás vizsgálatába.

## JEGYZETEK

1. A mondat formai ismertetőjegyei: Ált. Nyelv. Tan. I., (1963) 53—76.
2. Проблемы синтаксической стилистики. Ленинград, 1967. 17—20.
3. Einführung in die Textlinguistik. Niemeyer. Tübingen, 1973.
4. „Különbséget tehetünk a nyelvi megnyilatkozás megfogalmazása és kompozíciója között; de aligha vitatható, hogy a fogalmazás és a kompozíció elemzése ugyanabba a tudomány szakba tartozik. Semmi akadálya tehát, hogy ezt a tudomány szakot stilsztikának nevezzük (annak ellenére, hogy ez a megnevezés megtévesztő lehet).” Stylistická syntax a kompozice projevu. Statni Pedagogické Nakladatelství. Praha, 1970. 125.
5. Az itteni munka Bevezető része a Beszédmű értékű bekezdés konstrukciós formái c. értekezésnek. Megjelent részleteit lásd: A Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 1974., 1975., 1976., 1977. évi kötetekben!
6. Структура связного текста и автоматизация реферирования. Наука. Москва, 1969. 9.
7. Orosz nyelvű munkákban az *abzac* terminust A. M. ПЕСКОВСКИЙ használta először: „...a fenti részletben három intonációs-szintaktikai egységet találtunk... Sajnos, ennek az egységnek nincs szintaktikai terminusa, így kénytelen vagyok tipográfiai (s ráadásul idegen) terminust, az «abzac»-ot használni. Русский синтаксис в научном освещении. Москва, 1956. 459. (1. kiadása: 1914)
8. Пунктуация: Литературная энциклопедия. Москва, 1935. 389.
9. Odsek ako prvok epickej strukture: Segmenty a kontext. Litteraria XV: 12. Bratislava, 1973.
10. Discourse, Paragraph, and Sentence Structure. Linguistic Series of the Summer Institute of Linguistic. University of Oklahoma, XXI. 1970.
11. Szlovák stilsztikák elemzési módszert építettek erre. Vö. F. MIKO, Odsek, téma, styl: Segmenty a kontext. Litteraria XV: 5—30. Bratislava, 1973; JAN FINDRA ugyanott: 66—119.
12. Árnyaltabbá teheti a fogalmat néhány egyéb helyről vett definíció.  
T. I. SZILMAN: „A bekezdés mindenfajta közlés strukturális egysége; összekötő kapocs az elkülönülő mondat és a szöveg jelentősebb egysége között. Szerkezetével a bekezdés általános vonásaiban tükrözi a világ szemlélésének módját és annak szervezését minden író stílusrendszerében.” (Структура абзаца в современной художественной прозе. Тезисы научной конференции «Проблемы синхронного изучения грамматического строя языка». Москва, 1965. 173.; Uő.: „A bekezdés a maga klasszikus, «normális» formájában bizonyos szintaktikai-intonációs egység; egyetlen vagy néhány mondatból áll; szintaktikai (kötőszós, határozószós) kapcsolatok, szókincs- és névmásbeli ismétlések fűzérei, továbbá egy azonos általános téma (a fejtegetés tárgya) fogja össze.” (Проблемы синтаксической стилистики). Ленинград, 1967. 112.  
R. SIMEON: „*Odjeljak*. Olyan új gondolat sorok jelölésére szolgál, amelyek tartalmilag összefüggenek még akkor is, ha grammatikailag egymástól függetlenek, mert a témának azonos részletére vonatkoznak. Beszédben a szomszédos bekezdésektől való elválasztást szünettel valamint hanglejtéssel, hanghordozással érzékeltetjük. A mondatoknak új bekezdésekbe való elhelyezése nagyobb nyomatékot ad, ezért stilsztikai eszközként is szolgál.”  
I. P. SZEVBÓ: „A bekezdés rendszerint olyan mondatok csoportjából áll, amelyek a gondolat eléggé önálló részletét továbbítják, és amelyeket meghatározott strukturális törvényszerűségek jellemeznek.” Структура связного текста и автоматизация реферирования. Наука. Москва, 1969. 9.  
I. N. SZERKOVA: „A jelen munkában a mondat fölötti egységet úgy kell értelmezni, mint olyan szintaktikai egységet, amely (1) rendszerint mondatok együttese, (2) belső szerkezeti és szemantikai szervezettséggel rendelkezik, (3) összefüggő beszédben úgy lép fel, mint befejezett kommunikatív egység. A formai jegy, amely alapján az egyik mondat fölötti egység a másiktól elhatárolódik az írott beszédben, a beljebb kezdett sor.” (О некоторых вопросах функциональной перспективы предложения в терминах «сверхфразовых единств»: Вопросы языкознания 17/3: 92—100 (1967).
13. Синтаксическая стилистика. Высшая школа.
14. Uo. 95.
15. Stylistics. Hight School Publishing House. Moscow, 1971. 197.
16. Uo. 193.
17. Uo. 195.

18. „A beszédmű (megnyilatkozás, *Ausserung, utterance*) a beszédnek önálló és reális legmagasabb egysége. Ez funkcióját tekintve kommunikátum.” (DEME LÁSZLÓ: Mondatszerkezeti sajátágok gyakorisági vizsgálata. AkK. Bp., 1971. 41.)
19. Vö. A. M. SZONOR: Логическая структура учебного материала. Педагогика. Moskva, 1974.
20. A hivatalok írásbeli nyelvhasználatát szövegtani szempontból is kutatja a JATE Általános Nyelvészeti Tanszéke.
21. Lásd a Вопросы информационной теории и практики című tanulmányorozatot! (Винити. Moskva)
22. DEME LÁSZLÓ: A beszéd és a nyelv. Tankönyvkiadó. Bp., 1976.
23. Vö. A nyelv heterogén természetéről: Ált. Nyelv. Tan. VII., AkK. 1970. 57—75.
24. A mondat formai ismertetőjegyei: Ált. Nyelv. Tan. I., AkK. 1963. 53—76.
25. Проблемы синтаксической стилистики. Ленинград, 1967.
26. DEME LÁSZLÓ: Mondatszerkezeti sajátágok gyakorisági vizsgálata. AkK. 1971. 381.
27. SZABÓ ZOLTÁN, New Studies in Text-Theory: Revue roumaine de Linguistique 17: 367—373 (1972); A mai stilisztika nyelvelméleti alapjai. Dacia. Kolozsvár—Napoca, 1977.
28. Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования. Московского университета. Moskva, 1974.
29. Erről részletesen N. I. SZERKOVA: Вопросы языкознания. 17/3: 335 (1967).
30. Vö. O. ANMANOVA—M. GLUSKO i. m. 141.

## DIE ANFÄNGE DER FUNKTIONELLEN TEXTLEHRE

*Imre Békési*

In den verschiedenen Textlehre—Untersuchungen sind grundlegend zwei Richtungen zu unterscheiden. Die eine ist funktioneller Anschauung: sie prüft die Konstruktion, die Gliederung dertiger Texte, d.h. die Inkorporation ihrer aufbauenden Elemente; die andere ist um eine prinzipielle Modellierung des Textgefüges, um die Beschreibung der Generalisierungsregeln der oberflächlichen Struktur bemüht.

Auch die funktionelle Richtung selbst divergiert in zwei Zweige, je nach dem, ob sie das Zum-ausdrucks-kommen des Einbaues *innerhalb* des Satzes, oder aber *zwischen* des Sätzen untersucht: d.h. ob die Forschung auf Grund- oder auf Satzniveau stattfindet.

## НАЧАЛА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ТЕКСТОУЧЕНИЯ

*Имре Бекеш*

В разных исследованиях текстоучения можно различать два основных направления. Одно носит функциональный характер: рассматривает структуру готовых текстов, их расчленение, то есть взаимосвязь их составных элементов; другое стремится к принципиальному моделированию текста, к описанию фундаментальных правил поверхностной структуры.

Функциональное направление само разделяется на две части в зависимости от того, что оно изучает: взаимосвязь внутри предложения или взаимосвязь между предложениями: то есть предметом исследования является элемент предложения или само предложение.



## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ СОБОЙ ПРОСТОЕ ДВУСОСТАВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

ЗОЛТАН ДЬЁРКЕ

Пословицы и поговорки представляют собой произведения устного народного творчества. Пословицы и часть поговорок, являясь синтаксическим целым, выражают законченное суждение.

Этой особенностью пословиц и поговорок, так же как их смысловым содержанием и назначением, обусловлено их синтаксическое строение. В пословицах и поговорках применяются излюбленные типы предложений и редко встречаются другие, широко представленные в разговорном и деловом языке, в произведениях художественной литературы и устной народной поэзии. Этим объясняется тот факт, что языковое своеобразие пословиц и поговорок и их языковое отличие от других фольклорных жанров обнаруживается прежде всего в синтаксисе, а не в лексике или в морфологии.

В отличие от других жанров устного народного творчества (былин, песен, сказок) пословицы и поговорки бытуют в речи разных общественных групп, употребляются носителями как литературного языка, так и самых различных диалектов, не претерпевая сколько-нибудь существенных изменений в своём синтаксическом строе. Бытуя в той или иной диалектной среде, пословицы и поговорки приобретают фонетические, морфологические и лексические черты, свойственные данным диалектам. Однако эти черты не затрагивают тех языковых признаков, которые образуют специфику данного фольклорного жанра, — признаков синтаксических. Поэтому при изучении синтаксиса пословиц их диалектная вариация не должна приниматься во внимание.

Пословицы и поговорки создавались во все времена и продолжают создаваться в нашу эпоху. Меняется вещественное содержание пословиц и поговорок в соответствии с новыми явлениями, новыми общественными условиями, но сохраняется их типовое содержание и синтаксическая форма. Новые пословицы становятся таковыми, если они удовлетворяют требованиям смыслового содержания и синтаксиса пословиц и поговорок.

Долговечность пословиц и поговорок определяется их вещественным значением и степенью их способности сохранять актуальность для последующих эпох. Те пословицы и поговорки, которые живут в течение многих эпох, изменяют вместе с изменением и развитием языка свою лексику, морфологию и, в значительно меньшей степени, синтаксис. Примеры таких изменений можем найти, сопоставляя одни и те же пословицы в сборниках XVII и XIX веков.

*Мутну воду пьют в невзгоду.*<sup>1</sup>

*И мутную воду пьют в невзгоду.*<sup>2</sup>

Как показывают примеры, эти изменения соответствуют историческим

изменениям норм литературного языка. Поэтому неудивительно, что принципы построения простых предложений в пословицах и поговорках и применяемые в них конкретные синтаксические схемы простых предложений в основном совпадают с нормами современного литературного языка.

Тем не менее в отдельных пословицах сохраняются синтаксические черты, характерные для прошлых эпох развития языка. Так в одной пословице находим деепричастный оборот, в который вставлено подлежащее, притом присоединённый к глагольному сказуемому при помощи союза:

Ждучи поп усопших, да и сам уснул.

В пословицах сохраняются вторые падежи — дательный и винительный — кратких прилагательных, которые в современном языке заменяются творительным падежом полных форм:

Бранью праву не быть.

Белилы не сделают милы.

Задачи нашей работы сводятся к тому, чтобы показать, какие типы предложений и вообще какие синтаксические особенности встречаются в пословицах и поговорках, какие из них наиболее типичны и почему, какие типы предложений не употребляются в связи с функциями, которые пословицы и поговорки выполняют в процессе общения.

В настоящей работе исследуются простые двусоставные предложения, представленные пословицами и поговорками.

Материал для настоящего исследования был выбран из сборников пословиц и поговорок В. И. Даля<sup>3</sup>, М. А. Рыбниковой<sup>4</sup>, В. П. Жукова<sup>5</sup>. Нами было выбрано и проанализировано свыше 1000 пословиц и поговорок.

\* \* \*

\*

Суждение, заключающееся в пословицах и поговорках, может быть выражено:

а) *простыми предложениями*, которые, в свою очередь, делятся на *односоставные* и *двусоставные* предложения: Лад избу шарит. Наделала сеница славы, а моря не зажгла.

б) *а чаще всего* одним из видов сложных предложений.<sup>6</sup>

Близок локоть, да не укусишь.

Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.

Хорошо смеётся тот, кто смеётся последним.

*По содержанию предикативности пословицы могут быть выражены в форме:*

1) *утвердительного предложения:*

Лад избу шарит.

2) *и отрицательного предложения:*

Семеро одного не ждут.

Наблюдая простое предложение, мы отмечаем тот факт, что очень часто народное изречение вскрывает явление в форме отрицательной, а не положительной:<sup>7</sup>

Шила в мешке не утаишь.

Бездонную бочку не наполнишь.

Не грози щуке морем.

Из пушки по воробьям не стреляют.



Этот оборот отрицания вызывается логической и эстетической потребностью заострить характеристику явления, показать его в известной крайности, почти, в гиперболе.

Гораздо реже встречаются пословицы, суждение в которых выражено в форме положительной:<sup>8</sup>

Лад избу шарит.

Утро вечера мудренее.

По цели высказывания пословицы и поговорки представляют собой следующие типы простого предложения:

1. *Повествовательные*, к которым относятся пословицы и поговорки, заключающие в себе простое, нейтральное высказывание о каком-либо факте или явлении:

Жениться — не лапоть надеть.

Глаза — человеку враги.

Жизнь прожить — не поле перейти.

Этот тип простого предложения является господствующим среди пословиц и поговорок, как наиболее отвечающий их характеру.

2. *Побудительные*, к которым относятся пословицы и поговорки, выражающие различные оттенки волеизъявления. Например:

Потачки и соседу не давай.

Без счастья и в лес по грибы не ходи.

В чужой монастырь со своим уставом не суйся.

Этот тип предложений по своей употребительности в пословицах и поговорках занимает второе место.

Наиболее обычной конструкцией побудительных предложений, представляющих собой пословицы, являются предложения, в которых сказуемое выражено глагольной формой повелительного наклонения.

3. *Вопросительные*, к которым относятся пословицы и поговорки, адресующие собеседнику какой-либо вопрос. Но эти вопросительные предложения имеют только форму местоименного риторического вопроса и ставятся не с целью получить ответ, а содержат в себе скрытые суждения в утвердительной или отрицательной форме. Например, предложения со значением утверждения:

Грех да беда на кого не живёт?

Горе да беда — с кем не была?

За глаза про кого не говорят?

*Предикативность* в пословицах выражается тремя грамматическими категориями:

1. модальности,

2. времени,

3. лица.

Каждая из этих категорий показывает определённое отношение между высказыванием и действительностью, которое устанавливается и выражается с помощью соответствующих формальных показателей.

1. Как уже отмечалось, благодаря своим основным признакам обобщённо-назидательному содержанию и воспроизводимости пословицы выражают высокую степень обобщения. Эта особенность пословиц оказывает влияние на выражение в предложении модальных значений. *Модальность* выражает отношение высказывания к действительности, как реальное или нереальное. Показателями модальных значений реальности — нереальности в пословицах служат

формы глагольного наклонения и служебные слова (частица «не» в сочетании с различными формами глагола.)

В пословицах выражаются следующие *модальные значения*:

а) Глагол 2-го лица ед. числа без частицы «не» — значение *долженствования*:

Найдёшь келью и под елью.

б) Глагол 2-го лица ед. числа с частицей «не» — значение *невозможности*:

Прежде веку не помрёшь.

Спасибо в карман не положишь.

Против притчи не поспоришь.

в) Глагол 3-го лица множественного числа без частицы «не» — значение *долженствования с оттенком целесообразности*:

Старших и в Орде почитают.

Дурака и в алтаре бьют.

г) Глагол 3-го лица множественного числа с частицей «не» — значение *нецелесообразности*:

Огонь маслом не тушат.

От добра добра не ищут.

Добро на худо не меняют.

д) Глагол повелительного наклонения без частицы «не» — значение *долженствования с оттенком совета, наказа*:

Ешь с голоду, а люби с молоду.

Битому коту лишь лозу покажи.

е) Глагол повелительного наклонения с частицей «не» — значение *нецелесообразности с оттенком предостережения*:

Без счастья и в лес по грибы не ходи.

Не всякому слуху верь.

На счастье не надейся.

2. Синтаксическая *категория времени* показывает отношение высказывания к моменту речи. В пословицах отношение высказывания к моменту речи представлено как *вневременность*. Перевод их в другое время, например, прошедшее, невозможен:

Насильно мил не будешь.

Снявши голову по волосам не плачут.

Бодливой корове бог рог не даёт.

Глагольное сказуемое в составе пословиц и поговорок чаще всего употребляется в форме *настоящего* или *простого будущего времени* со значением обычности или *вневременности* действия. В пословицах нет аналитической формы будущего времени. Например:

Друзья познаются в беде.

Горбатого могила исправит.

Без труда не вынешь и рыбку из пруда.

Насильно мил не будешь.

Напротив, в составе пословиц и поговорок с более конкретным содержанием глагольное сказуемое обычно употребляется в форме прошедшего времени:

Не с той ноги встал.  
За что купил, за то и продаю.  
Нашла коса на камень.  
Метил в ворону, а попал в корову.

3. Синтаксическая категория лица в пословицах представлена обобщённо, она не выражает отношения высказывания к говорящему или к третьему лицу.

Сказуемое в пословицах обычно выражается:

а) глаголом в первом лице единственного числа:

Милости прошу к нашему шалашу.

б) глаголом во втором лице единственного числа:

Шила в мешке не утаишь.

Из несни слова не выкинешь.

в) глаголом в третьем лице единственного числа:

На одном месте и камень мохом обрастает.

Бодливой корове бог рог не даёт.

г) глаголом в первом лице множественного числа:

Живём да хлеб жуём.

Сядем рядом да поговорим ладком.

д) глаголом в третьем лице множественного числа:

Цыплят по осени считают.

Пашню пашут, так руками не машут.

е) глаголом второго лица единственного числа повелительного наклонения:

Не всякому слуху верь.

Век живи, век учись.

Что касается форм числа 3-го лица глаголов изъявительного наклонения, то в пословицах и поговорках, представляющих собой двусоставные предложения с глагольным сказуемым, формы единственного числа встречаются значительно чаще, чем формы множественного числа. Это объясняется, очевидно, тем, что пословицы и поговорки, как правило, адресуются одному человеку, а не коллективу, поскольку они обычно употребляются в диалоге.

Всякий по-своему с ума сходит.

На ловца и зверь бежит.

Горбатого могила исправит.

Бодливой корове бог рог не даёт.

В односоставных предложениях преобладают глагольные формы 2-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа, хотя и те и другие носят обобщённый характер.

Молодости не воротишь.

Без труда не вынешь и рыбку из пруда.

Задним умом дело не поправишь.

Иглой дороги не меряют.

Среди односоставных предложений третье место занимают те, сказуемые в которых выражены 2-ым лицом единственного числа повелительного наклонения:

Потачки и соседу не давай.

Много знай, да мало бай.

Пословицы и поговорки, как и все простые предложения в русском языке, по своему составу делятся на:

1. *двусоставные*:

Жизнь прожить — не поле перейти.  
Лад избу шарит.  
Много хватать — своё потерять.  
Долг платежом красен.

2. *односоставные*:

Правды не переспоришь.  
Счастья алтыном не купишь.  
Дважды молоду не бывать.  
Цыплят по осени считают.

### Пословицы и поговорки как двусоставное предложение

В двусоставных предложениях предикативность выражается с помощью главных членов — подлежащего и сказуемого. Они представляют собой не только основу грамматической формы предложения, но и его структурный минимум. Подлежащее и сказуемое — соотносительные понятия: они «предполагают друг друга»<sup>9</sup>, выделяются один относительно другого. Приведём несколько примеров:

Уговор дороже денег.  
Волк коню не товарищ.  
Долг платежом красен.  
Семеро одного не ждут.

Подлежащее в двусоставном предложении является определяемым членом, сказуемое — определяющим. Для русского языка характерны две основные формы подлежащего — номинативное и инфинитивное.<sup>10</sup>

Различия в грамматической форме подлежащего и сказуемого, в их взаимоотношении могут быть положены в основу классификации двусоставных предложений. Согласно этой классификации двусоставные предложения, представляющие собой пословицы и поговорки, делятся на следующие две большие группы:

1. Двусоставные предложения, различающиеся формой подлежащего.
2. Двусоставные предложения, различающиеся формой сказуемого.

### Двусоставные предложения, различающиеся формой подлежащего

Как отмечалось выше, для русского языка характерны две основные формы подлежащего — номинативное и инфинитивное.

*Номинативное подлежащее* имеет предметное значение, которое свойственно имени существительному. Оно морфологически может быть выражено именем существительным в именительном падеже, субстантивированными прилагательными, числительными, причастиями, а также местоимениями и другими субстантивированными частями речи.

*Инфинитивное подлежащее* обозначает независимый признак (действие) и морфологически выражается неопределённой формой глагола.

Двум указанным формам подлежащего соответствуют два основных типа двусоставных предложений — номинативно-подлежащие и инфинитивно-подлежащие.<sup>11</sup>

1. *Номинативно-подлежащие предложения* — господствующий тип двусоставных предложений не только в речи вообще, но и среди пословиц и поговорок. Продуктивность их создаётся разнообразными формами подлежащего, с помощью которых могут быть обозначены различные классы и виды предметов и явлений действительности.

Учитывая морфологический способ выражения подлежащего, номинативно-подлежащие предложения, представляющие собой пословицы и поговорки, делятся на следующие подгруппы:

а) *Номинативно-подлежащие предложения*, в которых грамматическое значение подлежащего выражено существительным в именительном падеже. Это наиболее распространённая грамматическая форма выражения подлежащего, которая по частоте употребления в пословицах занимает первое место среди других форм. Такой способ выражения подлежащего совпадает с нормами литературного языка. Например:

Друзья познаются в беде.

Лад избу шарит.

Долг платежом красен.

б) *Номинативно-подлежащие предложения*, в которых грамматическое значение подлежащего выражено *субстантивированным прилагательным*.

Старый что малый.

Сытый голодного не разумеет.

Мокрый — дождя, а нагой разбою не боится.

Такая форма выражения подлежащего характерна и для литературного языка, однако в устной речи встречается гораздо чаще. Субстантивация прилагательных в пословицах является очень продуктивной.

Следует отметить специфические пословичные конструкции, содержащие в подлежащем и в предикативном члене краткие прилагательные среднего рода:

Хорошо дешево не бывает.

Скоро хорошо не родится.

Коротко долго не живёт.

Приведенные примеры показывают, что в пословицах возможно употребление в роли подлежащего субстантивированных кратких прилагательных, что в современном литературном языке не встречается.

Другим жанрам устного народного творчества такое выражение подлежащего не известно. Краткие прилагательные среднего рода обладают высокой степенью обобщённости, поэтому их применение в качестве подлежащего ограничивается пословицами, имеющими характер обобщения, вывода.

в) *Номинативно-подлежащие предложения*, в которых грамматическое значение подлежащего выражено *субстантивированным причастием*. Субстантивация причастных форм в пословицах — явление редкое, она чаще встречается в литературной речи.

Утопающий (и) за соломинку хватается.

г) *Номинативно-подлежащие предложения*, в которых граммати-

ческое значение подлежащего выражено *субстантивиронным числительным*:

Один в поле не воин.

Семеро одного не ждут.

д) *Номинативно-подлежащие предложения*, в которых грамматическое значение подлежащего выражено с помощью *субстантивированного местоимения-существительного*. В пословицах и поговорках часто и легко субстантивируются неличные местоимения (Притяжательные, указательные, определительные):

Это ещё вилами по воде написано.

Всякий по своему с ума сходит.

Свой своему поневоле друг.

Личные местоимения 1-го, 2-го, и 3-го лица в роли подлежащего в пословицах и поговорках не встречаются, поскольку они не соответствуют обобщённому значению пословиц и поговорок. Субстантивированные части речи, выступающие в роли номинативного подлежащего, выражают не свойственное им предметное значение, причем функционально преобразуются их морфологические свойства. Наиболее «благоприятными» возможностями субстантивации обладают те слова, которые соприкасаются с обозначениями предметности, т. е. прилагательные, аналогичные им по морфологической природе причастия, порядковые числительные, местоимения-прилагательные.

Субстантивация указанных категорий слов коренным образом меняет их грамматические свойства: значение качества, свойства преобразуется в предметное значение. Из определяющих по своей сути слова превращаются в определяемые; именительный падеж из средства согласования, грамматического подчинения существительному становится показателем грамматической независимости слова в предложении.

е) Имеются редкие случаи, когда в номинативно-подлежащих предложениях, представляющих собой пословицы и поговорки, грамматическое значение подлежащего выражено субстантивированными неизменяемыми, несклоняемыми словами. Например:

Авось да как-нибудь до добра не доведут.

Тяп-ляп и клетка.

Эта их морфологическая неизменяемость мешает им морфологически выразить свою синтаксическую функцию в предложении.

Таким образом, субстантивированные изменяемые и неизменяемые слова в функции подлежащего в номинативно-подлежащих предложениях, представляющих собой пословицы и поговорки, равняются на морфологический образец номинатива. Все разновидности подлежащего совмещают в одной словоформе предметное значение и показатель грамматической независимости.

2. *Инфинитивно-подлежащие предложения*, представляющие собой пословицы и поговорки, выражают специфическое грамматическое значение — отношение «независимый» признак (действие) — его характеристика», утверждаемые в определённом модально-временном плане.

В инфинитивно-подлежащих предложениях, представляющих собой пословицы и поговорки, инфинитив в позиции подлежащего не получает предметного значения, не субстантивируется, в то время как все «заместители» существительного субстантивируются и получают возможность сочетаться с согласованными определениями. При инфинитивном подлежащем не может употреб-

ляться глагольное сказуемое, значит, инфинитив в позиции подлежащего не может обозначать производителя действия. Инфинитив в функции подлежащего сохраняет присущее ему значение действия, представленного вне связи с субъектом и вне протекания во времени. Таким образом инфинитив обозначает независимый признак (действие), характеристика которого заключена в сказуемом.<sup>12</sup>

Приведём несколько примеров инфинитивно-подлежащих предложений, представляющих собой пословицы и поговорки:

Жизнь прожить — не поле перейти.

Много хватать — своё потерять.

Жениться — не лапоть надеть.

Рассматривая пословицы и поговорки, представляющие собой двусоставные предложения, необходимо отметить, что для них наиболее характерной моделью являются *инфинитивно-подлежащие предложения с конструкцией «инфинитив-инфинитив»*.

Чужое взять — своё потерять.

Брехать — не цепом мотать.

Жениться — не лапоть надеть.

Лекант П. А. в книге «Синтаксис простого предложения в современном русском языке» различает несколько конструктивных разновидностей инфинитивно-подлежащих предложений. Однако мы подробно остановимся только лишь на инфинитивно-подлежащих предложениях с конструкцией «инфинитив-инфинитив», так как они являются одной из языковых форм пословиц.<sup>13</sup>

Конструкция «инфинитив-инфинитив» занимает обособленное положение среди инфинитивно-подлежащих предложений как по грамматическим значениям, так и по формальным средствам. Она отличается абсолютным тождеством структурной основы: оба главных члена представлены формой инфинитива. В роли главного члена предложения употребляется инфинитив полнозначного глагола.

Согласно П. А. Леканту, общее оценочно-характеристическое значение сказуемого, свойственное инфинитивно-подлежащим предложениям, проявляется в рассматриваемой конструкции в двух частных значениях:

1. *в значении отождествления:*

2. *в значении сравнительно-сопоставительном.*

Каждое из них отражает отношения между двумя инфинитивами и имеет специальные показатели: глагольные связки и частицы-связки.

1. *Значение отождествления* имеет место в пословице:

Чужое взять — своё потерять.

Бестолкового учить — только себя трудить.

Много хватать — своё потерять.

В этих примерах отношение тождества выражено без помощи лексико-грамматических показателей. Грамматическими средствами связи подлежащего и сказуемого в этих предложениях выступают порядок слов (подлежащее предшествует сказуемому) и интонация сопоставления в обеих частях предложения. В этих предложениях значение отождествления не представлено как «чистое» тождество двух действий, а *осложнено дополнительным оттенком обусловленности*. Эта обусловленность заключается в том, что действия, обозначаемые главными членами, лежат в одной смысловой плоскости, наличие одного из них означает одновременно и наличие другого. В приведённых примерах модально-временное значение выражается нулевой формой связки.

2. *Сравнительно-сопоставительное значение* сказуемого также связано с определёнными конструктивными показателями:

Жениться — не лапоть надеть.

Жизнь хрожить — не поле перейти.

В этих пословицах, которые представляют собой конструкцию с нулевой формой связки «быть» и с отрицательной частицей «не» перед инфинитивом-сказуемым, сравнительно-сопоставительное значение сказуемого проявляется наиболее отчётливо. В этой пословице выражается сравнительная характеристика с приёмом отрицания.

В семантическом плане общий смысловой акцент в предложениях, имеющих указанное строение, состоит в подчёркивании значительности, важности действия, названного в подлежащем.

Другим средством выражения сравнительно-сопоставительного значения является союзная частица-связка «что» (всё равно что):

Дурака учить — что мёртвого лечить.

При наличии сравнительно-сопоставительного значения не может быть употреблена связка «значит», поэтому её отсутствие является косвенным показателем нетождественности значения.

«Эта разновидность инфинитивно-подлежащих предложений обладает слабой грамматической связью главных членов, что объясняется неизменяемостью инфинитива и неспособностью его в силу этого, к грамматической координации. Отмеченные грамматические особенности обуславливают чёткую грамматическую функцию порядка слов (препозицию подлежащего), вследствие чего инверсия нежелательна.»<sup>14</sup>

По мнению А. М. Пешковского, «широкая употребительность конструкций с нулевой формой настоящего времени связки «быть»... способствует развитию грамматической вневременности.»<sup>15</sup>

### **Двусоставные предложения, различающиеся формой сказуемого**

Второй главный член двусоставного предложения — сказуемое, выражающее предикативный признак, — грамматически подчинён подлежащему. «Формы сказуемого определяют грамматическую форму двусоставного предложения, поэтому существенные различия в структуре сказуемого могут служить основой выделения типов двусоставных предложений.»<sup>16</sup>

Сказуемое имеет вещественное и грамматическое значения. Вещественным значением является название действия, состояния, качества отношения, родового понятия и пр.

Игра (не)стоит свеч.

Долг платежом красен.

Грамматическое значение — время и наклонение — представляет собой непосредственное проявление предикативности.

Основные структурные типы сказуемого выделяются с учётом соотношения вещественного и грамматического значений, а именно: выражаются ли они совместно, в одном компоненте, или раздельно, в двух компонентах. Основные типы сказуемого — простое и составное. В *простом сказуемом* вещественное и грамматическое значения выражены одним словом, или лексикализированным, устойчивым сочетанием слов. В *составном сказуемом* вещественное и грамматическое значения выражаются раздельно, в двух компонентах.



Основным структурным типам сказуемого соответствуют разновидности двусоставных предложений, представляющих собой пословицы. Их можно подразделить на:

1. двусоставные предложения с простым сказуемым,
2. двусоставные предложения с составным сказуемым.

### Двусоставные предложения с простым сказуемым

В двусоставных предложениях с простым сказуемым, представляющих собой пословицы и поговорки, простое сказуемое всегда глагольное, оно выражается спрягаемыми формами знаменательного глагола, глагольно-именного фразеологизма.

Игра (не) *стоит свеч*.

Храбрость города *берет*.

Такая форма сказуемого преобладает в пословицах и поговорках. Если же говорить о формах глагольного сказуемого, то среди них первое место занимают формы настоящего времени и простого будущего, что объясняется наличием в них значения вневременности. Пословицы и поговорки, как известно, выражают общие закономерности явлений действительности, обобщают единичные факты, наблюдаемые человеком.

Правда глаза *колет*.

Сила соломѹ *ломит*.

Смелость города *берѣт*.

Всяк кулик своё болото *хвалит*.

формы же прошедшего времени и будущего сложного глаголов в пословицах, в отличие от поговорок, встречаются очень редко, так как они не соответствуют специфике пословичного жанра. Редко встречаются в пословицах и поговорках также глагольные формы условного наклонения.

### Двусоставные предложения с составным сказуемым

В русских пословицах и поговорках из двух форм составного сказуемого — именного и глагольного — встречается обычно первая форма, в которой в качестве стержневого слова выступают имена существительные, прилагательные, а также причастия. Как правило, такое сказуемое употребляется с нулевой связкой.

На безрыбье и рак *рыба*.

Не все сосны в лесу *корабельные*.

Мирская шея *толста*.

*Злее* зла татарская честь.

Сытое брюхо к ученью *глухо*.

Очень редко в пословицах употребляется форма будущего времени связки «быть»:

Святое место не будет пусто.

Форма прошедшего времени в рассмотренных нами пословицах не обнаружена.

В двусоставных предложениях, в которых употребляются одинаковые по форме подлежащее и сказуемое (существительные, прилагательные), в качестве связки используются сравнительные союзы «как», «что». Например:

Старый как малый.

Сонный что мёртвый.

Предложения такого типа в литературном языке не встречаются.

Небезынтересно отметить, что для пословиц и поговорок совершенно не характерно составное глагольное сказуемое. Пересмотрев более тысячи русских пословиц и поговорок, мы нашли всего один пример:

*Не успеет стриженная девка косы заплести.*

Этот факт, очевидно, объясняется тем, что, во-первых, для пословиц и поговорок характерна тенденция к предельной краткости, сжатости, лаконизму и, во-вторых, пословицы и поговорки констатируют явления действительности, выражая их в обобщённо-назидательной форме.

## ЛИТЕРАТУРА

1. П. Симони: «Старинные сборники пословиц, поговорок, загадок и проч. XVII—XIX. столетий.» «Сборник ОРЯС», СПб, 1899 г. 66. № 7.
2. И. И. Иллюстров: Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках. Сборник русских пословиц и поговорок. Изд. 3-е, М., 1915.
3. В. И. Даль: «Пословицы русского народа.» Изд. М. О. Вольф, 1904.
4. М. А. Рыбникова: «Русские пословицы и поговорки» Изд. АН СССР. М., 1961.
5. В. П. Жуков: «Словарь русских пословиц и поговорок» М., 1966.
6. М. А. Рыбникова: Указ. соч. стр. 10.
7. Там же. стр. 14.
8. Там же. стр. 15.
9. Потебня А. А.: «Из записок по русской грамматике» т. 3. М., 1968. стр. 317.
10. Лекант П. А.: «Синтаксис простого предложения в современном русском языке» Изд. «Высшая школа», 1974. стр. 67.
11. Там же стр. 68.
12. Там же стр. 87.
13. Там же стр. 87.
14. Там же стр. 68.
15. А. М. Пешковский: «Русский синтаксис в научном освещении» Изд. 7. М., 1956. стр. 85.
16. См. Виноградов В. В.: Основные вопросы синтаксиса предложения. М., 1972. стр. 403—404.

## EINIGE BESONDERHEITEN DER SYNTAKTISCHEN STRUKTUR DER RUSSISCHEN REDEWENDUNGEN UND SPRICHWÖRTER

(Einfacher Satz mit zwei Hauptteilen)

*Zoltán Györke*

Verfasser untersucht in seiner Studie die Besonderheiten der Satzstruktur der russischen Redewendungen und Sprichwörter als stabilisierte Wortverbindungen.

Die Untersuchungen des syntaktischen Gefüges von tausend russischen Redewendungen und Sprichwörtern beweisen, dass unter den russischen Redewendungen und Sprichwörtern fast alle Typen der Sätze anzutreffen sind.

Dem Charakter und der Natur der russischen Redewendungen und Sprichwörter aber entspricht am ehesten der einfache, aus zwei Hauptteilen bestehende Satztyp, deshalb hat Verfasser die Bildungseigenschaften dieses in der Form der russischen Redewendungen und Sprichwörter so häufig vorkommenden Satztypus zum Gegenstand seiner Untersuchungen gewählt.

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

(Простое двусоставное предложение)

*Золтан Дьёрке*

В своей работе автор рассматривает особенности синтаксической структуры русских пословиц и поговорок как устойчивых словосочетаний.

Наблюдения, проведённые над синтаксической структурой 1000 русских пословиц и поговорок, свидетельствуют о том, что среди них имеются почти все виды предложений.

Однако характеру и свойствам русских пословиц и поговорок больше всего соответствует простое двусоставное предложение, поэтому автор выбрал темой своей работы анализ структурных особенностей пословиц и поговорок, представляющих собой простое двусоставное предложение.



# M. GORKIJ MŰVEI A MAGYARORSZÁGI SAJTÓBAN (1899—1919. VIII. 1.)

## BIBLIOGRÁFIA

FENYVESI ISTVÁN

Az író magyar fogadtatásának feldolgozása során bebizonyosodott, hogy magyarul, illetve a magyarországi sajtóban közölt műveinek jegyzékét távolról sem meríti ki a KOZOCSA—RADÓ bibliográfiában található mintegy másfélszáz fordítás<sup>1</sup>. Kiderült, hogy még a budapesti sajtó közléseinek jelentős része sem került bele, nem is beszélve a vidéki lapok nagyszámú fordításairól. Különösen hiányosan ismertük korábban a munkásmozgalmi sajtó Gorkij-közléseit<sup>2</sup>.

A tulajdonképpeni magyar fogadtatást tükröző anyagon túlmenően — a teljesség érdekében — felvettük adattárunkba a magyarországi munkásmozgalom idegen nyelvű közléseit<sup>3</sup>, illetve az amerikai magyar munkásmozgalmi lapok fordításait is, csakúgy, mint néhány budapesti német polgári lap idevonatkozó anyagát<sup>4</sup>. Végül — a maga módján jelezve az író művei iránti érdeklődést — a csaknem félszáz, Gorkij-nak tulajdonított írás is szerepel bibliográfiánkban.

Kutatásaink során összeállt bibliográfiánk 722 tételt tartalmaz. Ez nem csupán a mennyiségi arányokat módosítja alapvetően a korszak magyar Gorkij-képében: számos, immár ismertnek veendő mű mellett új minőségek alakulnak ki az egyes témák, műfajok, korszakok viszonylatában, másrészt a sajtó egyes csoportjainak közléspolitikáját illetően is. Ezekről, valamint az új adatok kapcsán tett textológiai megfigyeléseinkről máshelyütt számolunk be.

Az alábbi rendszerezés — ugyancsak a teljesség kedvéért — magába foglalja a KOZOCSA—RADÓ bibliográfia adatait is, ezeket a tételszámok utáni / jel emeli ki. A nagybetűs címek Gorkij-köteteket, a dőltbetűsek írásainak egyéb, nem periodika jellegű lelőhelyeit jelölik.

## RÖVIDÍTÉSEK

### Lapcímek

AA	Asszonyokról — asszonyoknak (Arad)	BrL	Brassói Lapok
Ad	Adeverul (Lugos—Budapest)	BSz	Budapesti Szemle
AéV	Arad és Vidéke	BTb	Budapesti Tagblatt
AK	Aradi Közlöny	D	Debrecen
Aka	A kereskedelmi alkalmazott	DésHl	Dési Hírlap
Alk	Alkotmány	DFÚ	Debreceni Friss Újság
APg	A Polgár	DHl	Debreceni Hírlap
BbéV	Besztercebánya és Vidéke	Dmo	Délmagyarország (Szeged)
BH1	Budapesti Hírlap	DmoK	Délmagyarországi Közlöny (Temesvár)
BN	Budapesti Napló	DvÚ	Délvidéki Újság (Nagybecskerek)
BomL	Borsodmegyei lapok (Miskolc)	E	Előre

Eé	Egyetértés	NHI	Nemzeti Hírlap (Kolozsvár)
EéV	Esztergom és Vidéke	NPJ	Neues Pester Journal
Egy	Egyenlőség	NPVb	Neues Politische Volksblatt
EH	Egri Híradó	Nsz	Népszava
Ekf	Előre képes folyóirat (New York)	NszOt	Népszava Olvasótára
E(Kv)	Előre (Kolozsvár)	Nv	Nagyvár
Ell	Ellenzék	NvMÚ	Nagyvárad Munkás Újság
E(NY)	Előre (New York)	NvN	Nagyvárad Napló
EsL	Esti Lap (Nagyvárad)	NymoH	Nyugatmagyarországi Híradó (Pozsony)
Éssz	Éttermi segédék szaklapja	OV	Ország—Világ
ÉÚ	Érdekes Újság	PHI	Pesti Hírlap
EvHI	Erzsébetvárosi Hírlap	PHsz	Politikai hetiszemle
FL	Fővárosi Lapok	PL	Pester Lloyd
Fmi	Földmives (Mezőtúr)	PN	Pesti Napló
Fmo	Felsőmagyarország (Kassa)	PÚ	Polgári Újság (Temesvár)
FMo	Független Magyarország	SbHI	Selmechányai Hírlap
Forr	Forradalom (Omszk)	SFb	Schneider Fachblatt
FÚ	Független Újság (Temesvár)	SomHI	Somogyi Hírlap (Kaposvár)
Fü	Függetlenség (Arad)	SütSzl	Sütőipari Szaklap
Fv	Felvidék (Besztercebánya)	Szabd-D	Szabadság (Debrecen)
GyfvHI	Gyulafehérvári Hírlap	SzabFÜ	Szabadkai Friss Újság
GyHI	Győri Hírlap	Szab-L	Szabadság (Lugos)
GyN	Győri Napló	Szab-N	Szabadság (Nagyvárad)
Hal	Haladás	SzatéV	Szatmár és Vidéke
Haz	Hazánk	SzD	Szolnok—Doboka (Dés)
Hór	Határőr (Pancsova)	SzeéV	Szentes és Vidéke
HSz	Havi Szemle	Szék	Székelység (Marosvásárhely)
HSzd	Huszadik század	SzékHI	Székel Hírlap (Kézdivásárhely)
HÚ	Husztai Újság	SzeL	Szentesi Lap
IP	Ifjú Proletár	SzéV	Szeged és Vidéke
J	Jövendő (1919)	SzféV	Székesfehérvár és Vidéke
JNSzML	Jász—Nagykun—Szolnok	SzfvFÜ	Székesfehérvári Friss Újság
Jöv	Megyei Lapok	Szgo	Szabadgondolat
Kap	Jövendő	SzH	Szegedi Híradó
KHL	Kaposvár	SzhFÜ	Szombathelyi Friss Újság
KCsL	Karcagi Hírlap	Cl	Слобода (Нови Сад)
KF	Képes Családi Lapok	SzN	Szegedi Napló
KM	Képes Folyóirat	SzSzó	Szabad Szó
KomL	Kassai Munkás	SzuvK	Szamosújvári Közlöny
KorK	Komáromi Lapok	TF	Társadalmi Forradalom
KpM	Korponai Közlöny	T(NY)	Testvériség (New York)
KsEö	Kispesti Munkás	Tor	Torontál (Nagybecskerek)
Ksév	Karánsebesi Ellenőr	TorHI	Torontáli Hírlap (Nagykikinda)
Küv	Karánsebes és Vidéke	Tp	Tengerpart (Fiume)
KvFU	Küküllővölgy (Dicsőszentmárton)	Tség	Testvériség (Szombathely)
M	Kolozsvári Friss Újság	Tt	Tiszántúl (Nagyvárad)
MF	Maros (Makó)	TvHI	Temesvári Hírlap
MG	Magyar Figyelő	TVI	Tolnai Világlapja
MHI	Magyar Génius	Tvm	Tolnavármegye (Szekszárd)
MKé	Magyar Hírlap	TvÚ	Temesvári Újság
MN	Magyar Közélet	Ú	Újság (Kolozsvár)
Mo	Magyar Nemzet	Ug	Ugocsa (Nagyszőlőss)
MP	Magyarország	ÚI	Új Idők
Ms	Magyar Polgár (Kolozsvár)	ÚSzd	Új század
MSz	Munkás (Pécs)	ÚvHI	Újvidéki Hírlap
MSzó	Magyar Szemle	ÚvK	Újvidéki Közlöny
MV	Magyar Szó	V	Világ
N	Magyar Vasutas	VéV	Versec és Vidéke
Na (NY)	Napló (Kolozsvár)	VhPr	Vásárhelyi Proletár (Hódmező-
Nbév	Népakarat (New York)	VK	vásárhely)
NbHI	Nagybánya és Vidéke	VöÚ	Vörös katon
HI	Nagybecskereki Hírlap		Vörös Újság
	Народни Глас (Нови Сад)		

Vs	Volksstimme	Vw	Volkswille (Temesvár)
VÜ	Vasárnapi Újság	WuVs	Westungarische Volksstimme
Vv	Végvidék (Pancsova)		(Pozsony)
Vvm	Vasvármegye (Szombathely)	ZF	Zentai Függetlenség
		ZsSz	Zsidó Szemle

### *Fordítók nevei*

AD	Ambrozovics Dezső	KA	Kemény Aladár
AP	Aranyossi Pál	KFné	Kelen Ferencné
BaE	Bakonyi Endre	KI	Kálnoki Izidor
BE	Bresztovszky Ernő	LI	Lendvai István
BI	Bárd Imre	LG	Lányi Géza
BK	Benedek Károly		Miskolczi Henrik
DM	Dávid Margit	MJ	dr. Molnár Jenő
FA	Faradó Andor	MKA	M. Korniss Aranka
FB	Felszeghy Béla	NyJ	Nyitrai József
FO	Faber Oszkár	PiA	Peterdi Andor
GG	Goda Géza	PÁ	Pásztor Árpád
GS	Gárdos Sándor	PJ	Pogány József
GT	Gerevich Tibor	SE	Sinkó Ervin
GV	Géresi Vendel	SI	Sas Ignác
HN	Hazai Hugó	SzD	Székely Dávid
HI	Harmath Iván	SzE	Szabó Endre
HJ	Havas József	SzI	Szabó Imre
HM	Hajdú Miklós	TB	Telekes Béla
HrI	Huszár Imre	TK	Tábori Kornél
IE	Iván Ede	TR	Tábori Róbert
IH	Ilosvai Hugó	VB	Vezsenyi Béla
IM	Izsák Márta	VV	Vukovich Vuk (Szász Ödön)

### *Orosz címek*

БЛ	Бывшие люди	ОПКЗ	интеллигенции
БНПГ	Беседа на пароходе с Горьким	ОПС	О писателе, который зазнался
ВИЕЗ	Вода и ее значение...	ОРП	О писателях-самоучках
ВМ	Весенние мелодии	ОРР	Ответ русских писателей...
ВФР	Воззвание к французским рабочим	ОЦ	Общее развитие ребенка
ДАИЛ	Дед Архип и Лёнька	ОЧКЛ	О цинизме
ДШИО	Двадцать шесть и одна	ПВСП	О чизе, который лгал...
ЕП	Емельян Пиляй		Письмо Венгерской Советской
ЖНЧ	Жизнь ненужного человека	ПКТ	Республике
ЗКС	Землетрясение в Калабрии и Сицилии	ПЛЖ	Письмо каторжанам ...ской
КИА	Каин и Артем	ПОБ	центральной тюрьмы
КПИ	К пролетариям Италии	ППКП	Перед лицом жизни
МЧ	Макар Чудра		Песня о Буревестнике
НБГ	На базаре (Герой)	ПОС	По поводу Кишиневского погрома
НДД	Не давайте денег русскому правительству	РР	Песня о Соколе
НМ	Несвоевременные мысли	РЦ	Рождественские рассказы
ОБК	О беспокойной книге	СО	Русский царь
ОИКР	Один из королей республики	СОИ	Супруги Орловы
ОКА	Обращение к Англии	СИ	Сказки об Италии
ОКС	О кавказских событиях	ФГ	Старуха Изергиль
ОНТИ	Обращение к народу и трудовой	ХИЕС	Фома Гордеев
		ЯВГ	Хан и его сын
			Ярмарка в Гольтве

- 1/ Unalomból. Скуки ради. A Hét, okt. 22—28.  
CSUDRA MAKAR ÉS EGYÉB ELBESZÉLÉSEK.
- 2/ Csudra Makar. МЧ. F: AD
- 3/ A tutajon. На плотях. F: Ua.
- 4/ Egyszer ősszel. Однажды осенью. F: Ua.
- 5/ Az ördög. О чѣрте. F: Ua.
- 6/ Malva. Мальва. F: NyJ
7. Boleszlav. Болесь. PHl, febr. 11.
8. Piljai Emeljan. ЕП. [F: GG.] FL, márc. 10, 17.
9. Kikocsizás. Вывод. DHl, márc. 17.
- 10/ Huszonhat legény meg egy leány. ДШИО. A Hét, máj. 12, 19.
- 11/ A khán és a fia. ХИЕС. F: AD. UI, jún. 23.
12. Az ördög. О чѣрте. MSzó, jún. 26.
13. Egy izgató könyv. ОБК. F: MJ. Szab-N, júl. 6.
- 14/ A cimborák. Дружки. A Hét, júl. 7.
15. Egyszer ősszel. Однажды осенью. [F: AD]. Eé, júl. 13.
16. Dal a sólyomról. ДОС. F: Ua. Eé, júl. 15.
- 17/ Csudra Makar. МЧ. F: Ua. KF, júl. 18.—szept. 1.
- 18/ Ua. Ua. F: Ua. VU, júl. 18—aug. 25.
19. Egy nyugtalan könyvről. ОБК. F: „Z”. MHI, júl. 25.
20. Tavaszi hangok. BM. PN, júl. 25.
21. Ua. Ua. SzH, júl. 28.
22. Ua. Ua. Szab-N, júl. 30.
23. Ua. Ua. MP, aug. 2.
24. Egy izgató könyv. ОБК. FL, aug. 4.
- 25/ Malva. Мальва. [F: NyJ]. A Hét, aug. 18.—szept. 15.
26. A tutajon. На плотях. [F: AD]. Eé, szept. 6.
- 27/ Csudra Makar. МЧ. [F: SzE]. A Hét, okt. 20.
- 28/ Gorgyejev Foma. ФГ. [F: GG]. Eé, szept. 21.—dec. 12.
- 29/ Huszonhat és egy. ДШИО. F: AD. UI, okt. 27.
30. Cigányok a vásáron. ЯВГ. Haz, okt. 30.
31. Ua. Ua. D, nov. 2.
32. Az ördög. О чѣрте. [F: AD]. Tt, nov. 7.
33. A zarándok. Проходимец. F: T. G. MN, nov. 12—21.
34. Cigányok a vásáron. ЯВГ. Szab-N, nov. 23.
35. Az ördögről. О чѣрте. F: „Z”. MHI, dec. 21.
- 36/ Aphorizmak. Афоризмы. Haz, dec. 22.
37. Aforizma. Афоризм. Révai kalendárium.
38. Az élet ítélőszéke előtt. ПЛЖ. SzSz naptára.
- 39/ EGY LÁNY. Варенька Олесова. F: HM  
HÁROM ELBESZÉLÉS.
- 40/ Cselkas. Челкаш. F: AD
- 41/ Huszonhat és egy. ДШИО. F: Ua
- 42/ Elzüllöttek. БЛ. F: Ua.  
Huszonhat és egy.
- 43/ Ua. ДШИО. F: IM.
- 44/ A pajtások. Товарищи. F: Ua
- 45/ Jemeljan Piljai. ЕП. F: Ua
- 46/ SZEGÉNY EMBEREK. ФГ.
47. Ua. Ua. F: Ua. Vass József könyvkereskedése.
- 48/ Három gyermek. Трое. F: IM
49. Aforizmak. Афоризмы. A Hét, jan. 5.
50. Dal a sólyomról. ПОС. F: MP. KomL, jan. 11.
51. A cimborák. Дружки. NvN, jan. 11—17.
52. Cigányok a vásáron. ЯВГ. FL, jan. 19—27.
53. Lara. СИ. Mo, jan. 24.
54. Az ördögről. О чѣрте. [F: „Z”]. SzH, jan. 26.
- 55/ A tévedés. Ошибка. A Hét, jan. 27.—febr. 9.
56. Zazubrina. Зазубрина. F: AD. Aév, febr. 5.
57. Gondolatok. Афоризм. FL, febr. 16.

1899  
1901

1902



- 58/ Egy különös olvasó. Читатель. MSz, febr. 16.  
 59. Az ördögről. О чѣрте. [F: „Z”]. Nv, febr. 22.  
 60/ Dal a sólyommadárról. ПОС. MSz, febr. 23.  
 61. Ua. Ua. F: IM. MKé, márc. 1—1903. ápr. 1.  
 62. Az ördögről. О чѣрте. [F: „Z”]. AéV, márc. 6.  
 63. Fényes szikrák. СИ. FMO, márc. 20.  
 64/ Meghurcolás. Вывод. F: AD. UI, márc. 30.  
 65. Tavasz hangok. ВМ. Tt, ápr. 2.  
 66. Lövásár. ЯВГ. Nsz, ápr. 24.  
 67. A sajtóhiba. Озорник. PN, máj. 15.  
 67/a. [A sajtóhiba]: Nsz, máj. 31.  
 68. A „kivonulás”. Вывод. Nsz, jún. 5.  
 69. A vén Izergil. СИ. F: GT. PHl, jún. 26—30.  
 70. Szegény emberek. ФГ. BN, jún. 28.—okt. 9.  
 71/ A vakok dala. Песня о слепых. MG, júl. 6.  
 72. Ua. Ua. SzH, júl. 8—10.  
 73. Konovalov. Коновалов. Nsz, júl. 29.—okt. 11.  
 74/ Egy különös olvasó. Читатель. OV, aug. 3.  
 75. Teréz levelei. Болесь. Eé, aug. 8.  
 76. Dal a sólyommadárról. ПОС. OV, aug. 18.  
 77. Piljaj Jemeljan. ЕП. F: T. G. MN, aug. 20—24.  
 78. Az ördög. О чѣрте. [F: AD]. NvN, aug. 22—24.  
 79. Kikopott emberek. БЛ. F: T. G. MN, aug. 24.—szept. 16.  
 80. Teréz levelei. Болесь. NbHl, aug. 30.  
 81/ A kebelbarátok. Дружки. MG, aug. 30.—szept. 7.  
 82. Gyötrelmek. О чѣрте. [F: AD]. Eé, szept. 4.  
 83. Boleszlav. Болесь. SzéV, szept. 3.  
 84. Útitársam. Мой спутник. F: T. G. MN, szept. 16—25.  
 85/ Sasubrina. Зазубрина. PN, okt. 10.  
 86. Lövásár. ЯВГ. Tor, okt. 16.  
 87. Ua. Ua. Szab-D, okt. 19.  
 88. Huszonhat és egy. ДШИО. Tt, okt. 19.  
 89. Lövásáron. ЯВГ. GyHl, okt. 25.  
 90. Elmúlt emberek. БЛ. Eé, nov. 2—24.  
 91. A csavargó. Проходимец. Haz, nov. 4—28.  
 92. Jemeljan Piljaj. ЕП. [F: IM] Tt, nov. 23.  
 93. A pajtások. Товарищи. [F: IM]. Tt, dec. 14.  
 94. A fogoly. Ua. PN, dec. 19.  
 CSAVARGÓK. 1903  
 95/ Ének az ördögről. О чѣрте. F: KA.  
 96/ A cimborák. Дружки. F: Ua.  
 97/ A rétségben. В степи. F: Ua.  
 98/ Káin és Artem. КИА. F: Ua.  
 EGY BÜNTETT ÉS EGYÉB TÖRTÉNETEK.  
 99/ Egy büntett. Злодеи. F: KA.  
 100/ Az öreg Izergil. СИ. F: Ua.  
 101/ A zarándok. Проходимец. F: Ua.  
 102/ ÉJELI MENEDÉKHELY. На дне. F: KI.  
 103/ Ua. Ua. F: HJ.  
 104/ HAJLÉKTALANOK. БЛ. F: IH.  
 105/ Konovalov. Коновалов. F: AD.  
 106/ A PÉNZ. Челкаш. F: FA  
 A PÉNZ.  
 107/ A pénz. Челкаш.  
 108/ A sasfiók. СИ.  
 A TÉVEDÉS — A KHÁN FIA  
 DAL A SÓLYOMRÓL.  
 109/ A tévedés. Ошибка. F: AD.  
 110/ Dal a sólyommadárról. ПОС. F: Ua.  
 111/ A khán és fia. ХИЕС. F: Ua.  
 TSELKÁN ÉS EGYÉB ELBESZÉLÉSEK.  
 112/ Tselkás. Челкаш. F: KI.  
 113/ Az ördög vándorlásai. Első vándorlás. О чѣрте. F: Ua.

- 114/ Az ördög vándorlásai. Második vándorlás. F: Ua.
- 115/ A vörös Vaska. Васька Красный. F: Ua.
- 116/ Koponov. Копнов. F: AD. BSz, márc. 1.—ápr. 1.
117. Tavaszi hangok. ВМ. F: „Z”. MHI, jan. 3.
118. Egy író, aki túlbecsüli magát. ОПКЗ. F: LG. FMo, jan. 13—15.
119. Gorkij legújabb könyvéből. БЛ. F: PÁ. BpN, jan. 22.
120. Madárnyelven. ВМ. F: „Z”. USzd, jan. 22.
121. A levél. Болесь. FMo, jan. 31.
122. Dankó szíve. СИ. F: O. V. HSz, jan. 31.
123. Éjjeli kvártély. На дне. ВНІ, febr. 20.
124. Dal a sólyomról. ПОС. F: FB. Ell, febr. 26.
- 125/ Marko halász. Легенда о Марко. F: TB. Jöv, márc. 1.
126. 26 és egy. ДШИО. SütSzl, márc. 1.—jún. 1.
127. Marko halász. Легенда о Марко. F: TB. BrL, márc. 6.
128. Az ördögről. О чёрте. [F: „Z”]. GyN, márc. 8.
129. A tengerpart leánya. Мальва. [F: NyJ]. Nv, márc. 13—ápr. 16.
130. Dal a sólyommadárról. ПОС. A Hét, márc. 15.
131. A levél. Болесь. GyN, márc. 22.
132. Három gyermek. Трое. [F: IM]. MSzó, márc. 13.—jún. 20.
133. A levél. Болесь. AK, ápr. 2.
134. Tavaszi hangok. ВМ. MG, ápr. 19.
135. Ua. Ua. NvN, ápr. 25.
136. Ua. Ua. NbHI, ápr. 28.
137. Huszonhat és egy. ДШИО. Tor, máj. 9, 12.
138. Tolsztoj és Gorkij a kisinyevi mészárlásokról. ППКП. PN, máj. 23.
139. A forradalmi színház. На дне. Jöv, máj. 24.
140. Ördöghistória. Емѣ о чёрте. F: VB. SzD, máj. 24.
141. A pénz. Челкаш. F: FA. Eé, máj. 28.—jún. 14.
- 142/ Éjjeli szállás. На дне. F: TR. UI, jún. 7.
143. Gorkij az Éjjeli szállásról. БНПГ. BN, júl. 3.
144. Maxim Gorkij az Éjjeli menedékhelyről. Ua. PHI, júl. 3.
145. Gorkij az Éjjeli szállásról. Ua. MSzó, júl. 4.
146. Gorkij az Éjjeli menedékhelyről. Ua. FMo, júl. 4.
147. Az ember becsülése. На дне. [F: KI]. Eé, júl. 10.
148. Egyszer ősszel. Однажды осенью. F: VB MP. aug. 29—31.
149. Ua. Ua. Szab-N, szept. 1.
150. A hős. НБГ. DmK, szept. 3.
151. Ua. Ua. NbHI, szept. 3.
152. Huszonhat és egy. ДШИО. Nv, szept. 3—5.
153. A tökéletes ember. Емѣ о чёрте. F: VB. MP, szept. 26.
154. Ua. Ua. [F: Ua]. Szab-N, szept. 29—okt. 1.
155. Az éjjeli menedékhely. На дне. [F: KI]. Nv, okt. 3.
156. Csavargók között. БЛ. F: IH. TvÚ, okt. 3—dec. 8.
157. Izergil anyó meséje. СИ. F: VB. MP, okt. 7—15.
158. A khán és fia. ХИЕС. F: Ua. SzD, okt. 11.
159. Csavargók között. БЛ. F: IH. KvFÚ, okt. 25.—dec. 18.
160. Ua. Ua. [F: Ua]. SzabFÚ, okt. 25.—dec. 18.
161. Ua. Ua. [F: Ua]. SzHfÚ, okt. 25.—dec. 18.
- 162/ A cimborák. Дружки. F: AD. VÚ, nov. 8, 15.
- 163/ A sashiók. СИ. Jöv, nov. 15.
164. Dal a sólyomról. ПОС. [F: AD]. Tt, nov. 15.
165. Krimi mese. ХИЕС. F: VB. MP, dec. 4—5.
166. A hős. НБГ. Szab-D, dec. 5.
- 167/ Ua. Ua. UI, dec. 6.
168. Ua. Ua. PN, dec. 7.
169. Tavaszi hangok. ВМ. Tor, dec. 11.
170. A hős. НБГ. Tor, dec. 13.
- 171/ Ua. Ua. Haz, dec. 25.
172. A karácsonyi rege. PP. MSzó, dec. 25.
- 173/ ÉJJEI MENEDÉKHELY. На дне. F: HH.  
ELMÚLT EMBEREK.
- 174/ Elmúlt emberek. Бывшие люди.
- 175/ Valamelyik nyári este. Песня о слепых.

- 176/ MALVA. Мальва. [F: NyJ]  
 177/ Az Orlov házaspár. Супруги. Орловы. F: PJ.  
 178/ A pénz. Челкаш.  
 RÉGI EMBEREK.  
 179/ Régi emberek. Бывшие люди.  
 180/ Valamelyik nyári este. Песня о слепых.  
 181. Piljaj Jemeljan. ЕП. F: VB. MP, jan. 4—8.  
 182. A hős. НБГ. Kap, jan. 7.  
 183. Ua. Ua. NvN, jan. 20.  
 184. Ua. Ua. D, jan. 23.  
 185. Megbántották. Тронуло. BN, jan. 27.  
 186. Az ördög mint sebész. Ещё о чёрте. TVI, febr. 4.  
 187. A hős. НБГ. SzéV, febr. 5.  
 188. Sasubrina. Зазубрина. NbHl, febr. 19.  
 189. A sasfiók. СИ. Gyergyó, márc. 6.  
 190. Ua. Ua. KséV, márc. 6.  
 191. A semmirekellő. Озорник. F: FB. MPg, márc. 9—14.  
 192. A khán és fia. ХИЕС. [F: AD]. Hőr, máj. 8, 15.  
 193/ A cimborák. Дружки. F: AD. KF, jún.  
 194/ Zsidómészárlás. Погром. F: IE. Egy, júl. 3.  
 194/a. Egykor ősszel. Однажды осенью. PHl, júl. 4.  
 195. Az ördögről. О чёрте. [F: „Z”]. Szék, júl. 8—10.  
 196. Lóvásár. ЯВГ. ÚSz, júl. 15.  
 197. A hős. НБГ. Tt, júl. 16.  
 198. Dal a sólyomról. ПОС. NvN, júl. 20.  
 199. Rombolás. Погром. Tt, júl 31.  
 200. Kain és Artem. КИА. F: S. Gy. MN, aug. 25.—szept. 1.  
 201. A sötétség rabjai. БЛ. SzabFÜ, aug. 27.—szept. 10.  
 202. Az ördög mint sebész. Ещё чёрте. USzd, szept. 2.  
 203. A hős. НБГ. NymoH, szept. 7.  
 204. A tévedés. Ошибка. [F: AD]. AéV, szept. 17—29.  
 205. Mészárlás. Погром. Jöv, szept. 18.  
 206. Rombolás. Ua. SzSzó, szept. 22.  
 207. Az ördög mint sebész. Ещё о чёрте. Tp, okt. 14.  
 208. Orosz erkölcsrajz. Вывод. Hőr, okt. 16.  
 209. A hős. НБГ. Nv, okt. 27.  
 210. Ua. Ua. SomHl, okt. 29.  
 211. A semmirekellő. Озорник. F: FB. Erdélyi nagy képes naptár.  
 212/ Cimborák. Дружки. F: AD. Orosz elbeszélők tára.  
 HÁROM ELBESZÉLÉS. (2. kiadás)  
 213/ Cselkas. Челкаш. F: AD.  
 214/ Elzüllöttek. БЛ. F: Ua.  
 215/ Huszonhat és egy. ДШИО. F: Ua.  
 ZSIDÓ KÍNZÁS.  
 216/ Karácsony estéjén. В сочельник. F: SI.  
 217/ Zsidómészárlás. Погром. F: Ua.  
 218/ Vakok dala. Песня о слепых. F: Ua.  
 219/ Huszonhat és egy. ДШИО. F: Ua.  
 ZSIDÓMÉSZÁRLÁS.  
 220/ Zsidómészárlás. Погром. F: SI.  
 221/ Karácsony estéjén. В сочельник. F: Ua.  
 222/ Vakok dala. Песня о слепых. F: Ua.  
 223/ Huszonhat és egy. ДШИО. F: Ua.  
 224. Az ördög mint sebész. Ещё о чёрте. M. TWAIN: A VÉREB.  
 225/ Fegyencek világossága. ДШИО. Jöv, jan. 1—15.  
 226. A hős. НБГ. Aka, jan. 8.  
 227. A viharjós. ПОБ. F: Pi. A. MSzó, jan. 28.  
 228. A sasfiók. СИ. NvN, febr. 2.  
 229/ Unalom. Скуки ради. Jöv, febr. 5—19.  
 230. Oleszova Varenika. Варенька Олесева. UjvHl, febr. 5, 9.  
 231. Az olvasó. Читатель. F: AD. VU, febr. 5—26.  
 232. A sasfiók. СИ. Ujs, febr. 10.  
 233. A hős. НБГ. BomL, febr. 15.

1905

234. Ua. Ua. GyHI, febr. 19.  
 235/ Pihenni végre hol fogok? Трое. F: MKA. A Hét, febr. 19.  
 236/ Viharos őszi éjszaka. Однажды осенью. TVI, febr. 19.  
 237/ A hős. HBG. JNSzML, febr. 23.  
 238. A tévedés. Ошибка. [F: AD]. AK, febr. 25.—márc. 8.  
 239. Jelenet az „Éjjeli menedékhely”-ből. На дне. MKé, febr. 26.  
 240/ A szabadító. СИ. A Nap, febr. 28.  
 241. Dankó a hős. Ua. N, márc. 1.  
 242. Ua. Ua. D, márc. 2.  
 243. Tavaszi allegória. BM. F: Sigma. SzfvéV, márc. 4.  
 244. A Dankó szíve. СИ. PN, márc. 9.  
 245. Ének a viharadárőről. ПОБ. ÚjvK, márc. 19.  
 246. Migunov, a hős. HBG. TvHI, ápr. 2.  
 247. Égő szív. СИ. NHI, ápr. 4.  
 248. Migunov, a hős. HBG. KvFÚ, ápr. 5.  
 249. Gorkij pöre. Ко всем русским гражданам... Nsz, ápr. 5.  
 250/ Tavaszi hangok. BM. F: j. k. Jöv, ápr. 6.  
 251. Az ördögről. О черте. F: „Z”. AeV, ápr. 7.  
 252. Gorkij köszönete az olasz proletariátusnak. КПИ. Nsz, ápr. 8.  
 253. A sasfiók. СИ. Tr, ápr. 9.  
 254. Migunov, a hős. HBG. NbHI, ápr. 10.  
 255. Ének a sólyomról. ПОС. ÚjvK, ápr. 13.  
 256. Unalom. Скуки ради. AK, ápr. 15—20.  
 257. A börtönben. Тюрьма. [F: TK]. Eé, ápr. 15.—máj. 6.  
 258/ Beszélgetés az étellel. ПЛЖ. Nsz, ápr. 16.  
 259. Nadir Ragim. ПОС. ÚjvK, ápr. 23.  
 260. Az olvasó. Читатель. F: AD. KF, máj.  
 261. Nadir Ragim. ПОС. Vv, máj. 7.  
 262. Kikocsizás. Вывод. AA, máj. 8.  
 263. Két halott. ДАИЛ. F: Vilma. NHI, máj. 11—13.  
 264/ Órák. Часы. Nsz, máj. 11.  
 265. Képek az orosz népeletből. ЯВГ. F: VV. DésHI, máj. 13—júl. 1.  
 266/ Holdsugár. Трое. F: MKA. Jöv, máj. 14.  
 267/ Az óra Часы. F: FO. Jöv, máj. 14.  
 268/ Sorsharag. Трое. F: MKA. Jöv, máj. 14.  
 269/ Pihenni végre hol fogok? Трое. F: Ua. Jöv, máj. 14.  
 270/ A víz és annak jelentősége. ВИЕЗ. Nsz, máj. 16.  
 271. Költő a néptanítókról. А. П. Чехов. MHI, máj. 20.  
 272/ A cimborák. Дружки. F: DM. KCsL, máj. 21.  
 273. A lángoló szív. СИ. SzSzó, máj. 22.  
 274. Két halott. ДАИЛ. [F: Vilma]. AK, máj. 27.—jún. 10.  
 275/ A börtönben. Тюрьма. F: TK. TVI, máj. 28.  
 276. Tavaszi hangok. BM. SzD, jún. 1.  
 277/ Fogságban. Тюрьма. F: DM, KCsL, jún. 4—18.  
 278. Tavaszi hangok. BM. NHI, jún. 6.  
 279. Ua. Ua. NvN, jún. 8.  
 280. Rege. PP. NvN, jún. 21—25.  
 281/ Viharos őszi éjszaka. Однажды осенью. KCsL, júl. 9.  
 282. A csavargó. Проходимец. AK, aug. 10—29.  
 283. Gorkij levele. ОКС. BN, aug. 11.  
 284. A kaukázusi eseményekről. Ua. FMo, aug. 11.  
 285. Gorkij az orosz néphez. Ua. MN, aug. 11.  
 286. Égő szív. СИ. JNSzMI, aug. 27.  
 287. A hős. HBG. NvN, okt. 12.  
 288. Egy bűn története. Злодея. [F: KA] SzabFÚ, okt. 24.—nov. 9.  
 289. Ua. Ua. SzhFÚ, okt. 24.  
 290. Mészárlás. Порпом. NvN, okt. 27—31.  
 291. Gorkij a forradalomról. ОКС. Haz, nov. 5.  
 292. Gorgyejev Foma. ФГ. Tt, nov. 26—1906. aug. 11.  
 293. Még egyszer az ördög. И ещё о черте. MSzó, jan. 3.  
 294. A pincelakás titka. СО. [F: PJ]. Haladás, jan. 4—31.  
 295/ Az ördög. И ещё о черте. Nsz, jan. 21.  
 296/ A munkássághoz. К рабочим всех стран. Nsz, jan. 21.

297. Gorkij és Witte. Ua. MN, jan. 30.
- 298/ Wittéről. Ua. Jöv, febr. 4.
299. Kain és Artem. КИА. F: S. Gy. Szab-N, febr. 6—23.
300. A khán és a fia. ХИЕС. APg, febr. 12.
301. Gorkij a művészetről. Речь в Sezession-klub'e. Eé, márc. 21.
302. Gorkij a nyomor művészetéről. Ua. MN, márc. 21.
303. Az élet mélységeiből. Девочка. Jöv, ápr.
304. Gorkij az orosz kölcsön ellen. НДД. Eé, ápr. 8.
305. Ne adjatok pénzt az orosz kormánynak. Ua. Nsz, ápr. 8.
306. A viharadár. ПОБ. ZF, ápr. 18.
307. A sasfiók. СИ. PHsz, ápr. 22.
308. A hős. НБГ. [F: SzI]. GyfvHI, máj. 3.
309. Ua. Ua. [F: Ua]. SzfvFU, máj. 3.
310. Ua. Ua. Тр, máj. 13.
311. Gorkij az orosz zsidókról. Еврейский вопрос. Eé, máj. 17.
312. Tavaszi hangok. ВМ. MSzó, máj. 22.
- 313/ A zsidókérdés. Еврейский вопрос. Egy, jún. 10.
- 314/ Az ördög mint sebész. Ещё о чѣрте. KCsL, jún. 10.
315. Beszélgetés az étellel. ПЛЖ. MV, jún. 22.
316. A bölcs. Мудрец. МНІ, jún. 28.
317. Beszélgetés az étellel. ПЛЖ. Ms, júl. 1.
318. A bölcs. Мудрец. MSzó, júl. 7.
319. A hős. НБГ. Palánka, júl. 7.
320. A bölcs. Мудрец. Szab-N, júl. 10.
321. A Mammon városa. Город Жёлтого Дьявола. Eé, aug. 8.
322. Fölhívás Amerikához. К честным людям. Nsz, aug. 14.
323. Fölhívás az amerikaiakhoz. Ua. AéV. aug. 15.
324. Az orosz cár. ПЦ. МНІ, aug. 17—18.
- 325/ A Dankó szíve. СИ. KCsL, aug. 19.
326. Az orosz cár. ПЦ. SzéV, aug. 20—25.
- 327/ Látogatás az orosz cárnál. *A forradalom névtelen hőseinek emlékére.* aug. 26.
328. A bölcs. Мудрец. BN, aug. 27.
- 329/ A semmirevaló. Озорник. Tség, szept. 1—22.
330. Gorkij a francia munkásokhoz. ВФР. Nsz, szept. 4.
- 330/a. Az orosz forradalmi mozgalom. Ua. Tség, szept. 8.
331. A khán és fia. ХИЕС. F: (Md). BHl, szept. 19.
332. A bölcs. Мудрец. SzH, szept. 23.
- 333/ A milliárdos. ОИКР. Tség, okt. 6.
334. A bölcs. Мудрец. Tor, okt. 10.
335. A hős. НБГ. [F: SzI]. Kűv, okt. 18.
- 336/ A Dankó szíve. СИ. Tség, okt. 20.
- 337/ Az élet arculata előtt. ПЛЖ. F: Vjera Tség, nov. 10.
338. Az ördög mulat. О чѣрте. Тр, nov. 20.
339. A bölcs. Мудрец. SzN, dec. 8.
340. Ua. Ua. DmK, dec. 12.
341. Ua. Ua. DvU, dec. 23.
342. A kutya. Собака. F: НІ. НymoH, dec. 25.
343. „Eltárs!” Товарищ! Nsz, dec. 28.
344. Ua. Ua. NvMU, jan. 3, 10.
345. Gorkij levele. Дело Николая Шмита. PN, jan. 5.
346. Az „ellenségek”. Враги. F: S. J. Nsz, jan. 10.
347. Dal a sólyomról. ПОС. МКé, jan. 13.
348. „Eltárs!” Товарищ! MV, jan. 13.
349. Meghalt egy kutya. Собака. [F: НІ]. E(Kv), jan. 17.
350. Az irodalom mezején. Афоризмы. BbV, febr. 24.
351. Meghalt egy kutya. Собака. [F: НІ]. D, márc. 8.
352. A sasfiók. СИ. Szab-N, márc. 10.
353. Tyrannusok. Тираны. FMo, márc. 15.
354. A zsarnokok. Ua. SzéV, márc. 17.
355. A sasfiók. СИ. Tor, márc. 27.
356. A kisleány. Девочка. F: Zéta. Nsz, máj. 1.
- 357/ A kisleány. Ua. F: Ua. PHsz, júl. 5.
358. Katonák. Солдаты. EvHI, júl. 7.

1907

359. Dal a sólyomról. ПОС. [F: AD]. Fmi, máj. 24, 31.  
 360. Véres vízkereszt. Девятое января. SzéV, máj. 26.  
 361. A goltvai vásár. ЯВГ. F: VV. Ell, máj. 28.—jún. 7.  
 362. A hős. НБГ. U, jún. 29.  
 362/a. Gorkij felhívása az angol nemzethez. OKA. Nsz, jún. 30  
 363. A khán meg a fia. ХИЕС. MHI, aug. 2.  
 364. Tavaszi hangok. ВМ. МКé, aug. 4.  
 365. Ua. Ua. AK, aug. 7.  
 366. Ua. Ua. Szab-N, aug. 8.  
 367. Ua. Ua. Tvm, aug. 11.  
 368. Ua. Ua. Vvm, aug. 31.  
 369. A bölcs. Мудрец. M, szept. 22.  
 370. Tavaszi hangok. ВМ. Tt, szept. 28.  
 371. Aforizmák. Афоризмы. NszOt, okt. 3.—dec. 29.  
 372. A mob. Mob. BN, okt. 8.  
 373/ Dal a sólyomról. ПОС. [F: AD]. TF, okt. 18.  
 374. Anya. Емѣ о чѣрте. M, okt. 17.  
 375/ Az élet előtt. ПЛЖ. NszOt, okt. 20.  
 376. Ua. Ua. D, nov. 8.  
 377/ A viharadár. ПОБ. NszOt, nov. 24.  
 378. Az ember. Человек. NszOt, dec. 22.  
 379. „Eltárs!” Товарищ! Ms, dec. 29.  
 380. A viharok előhírnökének dala. ПОБ. F: Hrl. *De Vogüé E. M.: Az orosz regény. II. k. МТА. kiadás.*  
 381/ Gorkij-levél. О Финляндии. Magyar Iparművészet, jan.  
 382. Aforizmák. Афоризмы. NszOt, jan. 5.—jún. 7.  
 383. Mészárlás. Погром. Fű, jan. 18.  
 384. Bolesz. Болесь. SzeL, febr. 27.—márc. 5.  
 385. Az anya. Мать. MSzó, ápr. 12—szept. 2.  
 386. Tavaszi hangok. ВМ. EéV, ápr. 16.  
 387. Anya. Емѣ о чѣрте. DFÜ, máj. 5.  
 388. Pável a bíróság előtt. Мать. F: KFné. Nsz, máj. 17.  
 389. Téli rege. PP. Nv, máj. 21—28.  
 390. A hős. НБГ. DvU, szept. 3.  
 391. Ua. Ua. Fmo, szept. 17.  
 392. Ua. Ua. M, szept. 24.  
 393. A pénz. Челкаш. EsL, okt. 1.—nov. 3.  
 394. Az élet előtt. ПЛЖ. APg, okt. 29.  
 395. Ua. Ua. *AéV naptára*  
 396. A bölcs. Мудрец. Tr, jan. 20.  
 397. A hős. НБГ. SzéV, jan. 21.  
 398. Ua. Ua. Tor, márc. 1.  
 399. Bolek. Болесь. PN, ápr. 2.  
 400. A sasfőök. СИ. APg, ápr. 7.  
 401. A hős. НБГ. Fű, máj. 15.  
 402. Ua. Ua. FÜ, máj. 26.  
 403. A kicsike. Ма-аленькая. PN, júl. 29.  
 404. Mészárlás. Погром. BN, aug. 13.  
 405. A Dankó szíve. СИ. TV1, nov. 21.  
 406. Mese a hazug csígról. . . ОЧКЛ. BN, nov. 27.  
 407. Lóvásár. ЯВГ. BN, dec. 3.  
 408. A vásáron. Ua. SzH, dec. 4.  
 409. Az élet előtt. ПЛЖ. SzH, dec. 12.  
 410. Lóvásár. ЯВГ. Tor, dec. 16.  
 411. A vásáron. Ua. Tt, jan. 8.  
 412. Ua. Ua. HU, jan. 13.  
 413. Az élet előtt. ПЛЖ. Fű, jan. 18.  
 414. Ua. Ua. FÜ, jan. 19.  
 415. Az új Plinius. ЗКС. UI, jan. 30.  
 416. Az élet előtt. ПЛЖ. SomHI, jan. 30.  
 417. Vezeklés. Вывод. EH, febr. 8.  
 418. Az élet előtt. ПЛЖ. Szamos, febr. 24.  
 419. Ua. Ua. Tor, márc. 15.

1908

1909

1910

- 420/ Kedves kicsi angyal volt. Ма-аленькая. V, ápr. 8.  
 421. Az élet előtt. ПЛЖ. TorHl, ápr. 7.  
 422. A vásáron. ЯВГ. SomHl, máj. 11.  
 423/ Víziók a börtönben. PP. V, máj. 17.  
 424/ Boleszláv. Болесь. V, máj. 22.  
 425. A zöld kandúr. Зазубрина. MHl. jún. 15.  
 426. A kém. ЖНЧ. F: AP. APg, szept. 18—dec. 13.  
 427. Az élet arculata előtt. ПЛЖ. Ug, szept. 20.  
 428. Víziók a börtönben. PP. Dmo, nov. 11.  
 429. Ua. Ua. VVm, nov. 13.  
 430. Ua. Ua. Fű, nov. 15.  
 431. Az élet arculata előtt. ПЛЖ. VéV, nov. 20.  
 432. Víziók a börtönben. PP. Tor, dec. 6.  
 433. A gyermekről a szülőknél. OPP. Nsz, dec. 25.  
 434. A szív. СИ. Dmo, jan. 18.  
 435. Ua. Ua. Szab-N, jan. 20.  
 436. Ua. Ua. D, jan. 21.  
 437. A sasfiók. СИ. Ell, jan. 31.  
 438. Gyermeknevelés. OPP. Tanító, febr. 2.  
 439/ A hős. НБГ. F: SzI. KsEő, máj. 7.  
 440. Ua. Ua. [F: Ua]. KHI, máj. 14.  
 441. A szív. СИ. Fmo, jún. 22.  
 442. A sztrájk. СОИ. Nsz, júl. 12.  
 443. A páрмаi gyerekek. Ua. Nsz, aug. 3.  
 444. Bolesz. Болесь. Nsz, aug. 24.  
 445. Délvidéki város. СОИ. Dmo, szept. 27.  
 446. Ua. Ua. Fű, szept. 27.  
 447. Ua. Ua. Fmo, okt. 1.  
 448. Ua. Ua. Szab-N, okt. 4.  
 449. Gyermeknevelés. OPP. SbHl, okt. 29.  
 450. Gorkij a bilincsről. ПКТ. Eé, nov. 24.  
 450/a. Maxim Gorkij a bilincsről. Ua Dmo, nov. 29.  
 451/ A bölcs. Мудрец. V, dec. 3.  
 452. Ua. Ua. SzeéV, dec. 10.  
 453. Az orosz írók tiltakozása. К русскому обществу. Egy, dec. 24.  
 454/ Orosz autodidakta írók. ОПС. F: GV. Alk, dec. 24.  
 455/ Vakszerelem. Варенька Олесова. F: SzD.  
 456. Nápoly. СОИ. Mo, jan. 13.  
 457. A páрмаi gyerekek. Ua. Dmo, márc. 17.  
 458. Ua. Ua. Fmo, márc. 21.  
 459. A páрмаi gyerekek. СОИ. Tor, ápr. 13.  
 460. Az anya. Мать. F: BI. Nsz, júl. 26—1913. febr. 13.  
 461. Lelki harcok. Ua. Nsz, júl. 30. aug. 1.  
 462. A sztrájk. СОИ. Dmo, aug. 30.  
 463. Lelki harcok. Ua. Dmo, szept. 6.  
 464. Csere-csala. ЯВГ. APg, szept. 11.  
 465. Ua. Ua. Dmo, szept. 13.  
 466. Ua. Ua. Fmo, szept. 18.  
 467. A valóság meséi. СОИ. Nsz, okt. 19.  
 468. Ua. Ua. Dmo, okt. 30.  
 469. A hős. НБГ. Nsz, nov. 30.  
 470/ Az anya. Мать. F: BI.  
 471/ A Senzamani család. СОИ. UI, jan. 26.  
 472. A páрмаi gyerekek. Ua. SzatéV, jan. 14.  
 472/a. Délvidéki város. Igazság (Zombor), febr. 1.  
 473. A sasfiók. СИ. SzékHI, febr. 6.  
 474. Foma Gorgyjejev. ФГ. PN, márc. 22—júl. 31.  
 475. A csavargó. Проходимец. SzN, máj. 16—31.  
 476. A sasfiók. СИ. KorK, júl. 20.  
 477. A lángoló szív. Ua. Nsz, aug. 2.  
 478. Ua. Ua. Dmo, aug. 9.  
 479. Szabadság, szépség és a cinikusok. ОЦ. Nsz, dec. 25.  
 480. Senzamani. СОИ. Nsz, jan. 8.

1911

1912

1913

481. Ua. Ua. Dmo, jan. 10.  
 482. Pepe. Ua. Nsz, jan. 17.  
 483. Ua. Ua. Dmo, jan. 30.  
 484. Az ég ajándéka. Ua. [F: GS]. Nsz, jún. 11.  
 485. Ua. Ua. [F: Ua]. Dmo, jún. 18.  
 486. A veterán. HБГ. Szab-L, jún. 20.  
 487. Ua. Ua. F: SzI. KHL, júl. 19.  
 488. Tavasz hangok. BM. [F: Z. I.] SzeéV, aug. 9.  
 489. A veterán. HБГ. SbHL, nov. 8.  
 490. Az orosz írók az angol írókhoz. ОПИ. Nsz, ápr. 27.  
 491. Ua. Ua. Az Est, ápr. 27.  
 492. Beszélgetés az orosz cárral. ПЦ. F: BK. V, júl. 6.  
 493. Gorkij az orosz zsidókról. По поводу одной анкеты. Az Est. jan. 2.  
 494. Hírek Oroszországból. Zsidóbarát mozgalom. Речь на учредительном собрании „Общества изучения еврейской жизни” F: BE. Mo, jan. 16.  
 495. Gorkij az antiszemitizmus ellen. Письмо в редакцию. Nsz, febr. 5.  
 496. La belle France. Прекрасная Франция. F: BK. V, febr. 18.  
 497. Gorkij és a zsidókérdés. Открытое письмо Баал-Махшовесу. Nsz, márc. 19.  
 498. Az orosz zsidók. О современности. V, szept. 13.  
 499. Gorkij az orosz nyomorról. Вниманию общества. PN, nov. 5.  
 500. Az óra. Часы. [F: FO]. Nsz, jan. 24.  
 501. Találkozásom egy amerikai királlyal. ОИКР. F: BK. V, febr. 14—16.  
 502/ Az egyéniség. Разрушение личности. F: SE. Ma, júl. 15.  
 503. Gorkij Burzev ellen. Бурцеву. Nsz, aug. 19.  
 504. Egy modern mese. Русские сказки. V, dec. 9.  
 505/ Az anya. СОИ. F: GS. Nsz *naptár*.  
 506/ Kedves kicsi angyal volt. Ма-аленькая. TVI, márc. 2.  
 507. Az első verés. Детство. [F: MH] TVI, márc. 9.  
 508/ Az örökség. Ua. [F: Ua] TVI, márc. 9.  
 Gorkij megbélyegzi bolsevikuralmat. HM. Népújság, ápr. 7.  
 509. Ének a sólyomról. ПОС. [F: Ligeti Károly] Forr, ápr. 14.  
 510/ A szülőföld. [F: MH] Детство. TVI, ápr. 13.  
 511/ Megtanultam imádkozni. Ua. [F: Ua] TVI, ápr. 20.  
 512. Gorkij a moszkvai fölkelésről. HM. BHL, máj. 11.  
 513. Fény jött a sötétségbe. Детство. [F: MH] E, jún. 8.  
 514/ Amit gyermekkoromban megtanultam. Ua. [F: Ua] TVI, jún. 15.  
 515. Gorkij a demokráciához. HM. Hszd, júl—aug.  
 516. Gorkij a munkássághoz. Ua. Hszd, júl—aug.  
 517. Női levelek. Ua. Mo, aug. 1.  
 518/ Pogrom. Порпом. ZsSz, aug. 23.  
 518/a. Tragikus pillanatképek az orosz forradalomról. HM MHI, okt. 13.  
 519/ Egy megrázó história. Детство. TVI, nov. 9.  
 520/ Nagypám mesél. Ua. TVI, nov. 23.  
 521. Gorkij bolsevik lett. ОНТИ. Mo, dec. 15.  
 522. A szemfényvesztő. Детство. E, dec. 28.  
 523. Gorkij a művelt világhoz. ОНТИ. [F: BE]. Nsz, dec. 28.  
 524. Gorkij a művelt világhoz. ОНТИ. [F: BE]. Szab-N, dec. 29.  
 525. A forradalom elmélyül. HM. Szgo, dec.  
 526/ A SÁRGA ÖRDÖG VÁROSA. Город Жёлтого Дьявола.  
 527. Bolsevikiek. HM. [F: Bodó Pál] Esztendő, jan.  
 528. Az utcánk koldusai. Детство. E, jan. 4.  
 529. A visszaröpült madár. Ua. E, jan. 4.  
 530. Jégvirágok az ablakon meg a szívben. Ua. TVI, jan. 4.  
 531. Az emberiséghez. ОНТИ. KM, jan. 4.  
 532. Az orosz. Детство. E, jan. 18.  
 533. A beteg szobájában. Ua. E, febr. 1.  
 534/ A sárga ördög városa. Город Жёлтого Дьявола. ÉU, márc. 20.  
 535. Üdvözlő távirat a Magyar Tanácsköztársaságnak. ПВСР. Jöv, márc. 30.  
 536. Maxim Gorkij üdvözlése. Ua. Nsz, márc. 30.  
 Gorkij üdvözlő a magyar proletáruralmat. Ua. PHI, márc. 30.  
 537. Gorkij üdvözlő a magyar proletariátust. Ua. PN, márc. 30.



538. Gorkij üdvözli a magyar tanácskormányt. Ua. Tség, márc. 30.  
 539. Gorkij a magyar tanácsköztársasághoz. Ua. V, márc. 30.  
 Ua. Ua, Na (Deb) márc. 30.  
 540. Gorkij üdvözli a magyar proletariátust. Ua. VöU, márc. 30.  
 541. Gorkij üdvözlő távirata. Ua. VhPr, ápr. 1.  
 542. Gorkij üdvözlőlete. Ua. VK, ápr. 1.  
 543/ Valamelyik nyári este. Песня о слепых. TVI, ápr. 19.  
 544. Kultúréhség. НМ. IP, ápr. 13.  
 545/ Délvidéki város. СОИ. TVI, máj. 3.  
 ELMÚLT EMBEREK. 18. SZ. MELLÉKLET A TVI MÁJ. 3-I SZÁMÁHOZ  
 545/a. Elmult emberek. БЛ.  
 b. Valamelyik nyári este. Песня о слепых.  
 c. A szemfényvesztő. Детство. [F: MH].  
 d. Az örökség. Ua. [F: Ua].  
 e. Az utcánk koldusai. Ua. [F: Ua].  
 f. A visszaröpült madár. Ua. [F: Ua].  
 g. Az orosz. Ua. [F: Ua].  
 h. A beteg szobájában. Ua. [F: Ua].  
 i. A szülőföld. Ua. [F: Ua].  
 j. Jégvirágok az ablakon meg a szívben. Ua. [F: Ua].  
 k. Egy megrázó história. Ua. [F: Ua].  
 l. Amit gyermekkoromban megtanultam. Ua. [F: Ua].  
 m. Megtanultam imádkozni. Ua. F: [Ua].  
 n. Nagypán me-é. Ua. F: [Ua].  
 s. Kedves kicsi angyal volt... Ма—а—ленькая.  
 p. A Dankó szive- СИ.  
 546. A börtönben. Тюрма. [F: TK]. E, máj. 17.  
 547. WODROOW WILSON VAGY LENIN. ОНТИ. Közoktatási Népbiztosság.  
 548. A szemfényvesztő. Детство. КрМ, jún. 18.  
 549. Megrázó eset. Ua. КрМ, júl. 6.  
 550. Az orosz népeletből. Вывод. E, júl. 12.  
 551/ Egy élet regénye. Gyermekkorom. Детство. F: LI.

## 2. A hazai munkásmozgalom idegennyelvű közlései

552. Eine Standrede am des Publikum. ОПКЗ. Vs, aug. 14. 1902  
 553. Ua. Ua. WuVs, ua. sz.  
 554. Vor dem Antlitz des Lebens. ПЛЖ. Vs, aug. 28.  
 555. Ua. Ua. WuVs, ua. sz.  
 556. Einmal im Herbst. Однажды осенью. Vs, szept. 25—okt. 2.  
 557. Ua. Ua. WuVs, ua. sz.  
 558. Danko's brennende Herz. СИ. Vs, márc. 12. 1903  
 559. Bolesj. Болесь. Vs, jan. 14. 1904  
 560. In fața vieții. ПЛЖ. Ad, máj. 1.  
 560/a. Der Mensch. Человек. Vw, szept. 9.  
 561. Frühlingsklänge. ВМ. Vs, márc. 23. 1905  
 562. Im Gefängnis. Тюрма. Vs, márc. 30.  
 563. Stunden. Часы. SFB, jún. 10.  
 564. Мудрац. Мудрец. НГ. júl. 2.  
 565. Das brennende Herz. СИ. Vs, júl. 6.  
 566. Im Gefängnis. Тюрма. Vs, aug. 3.  
 566/a. Vor dem Angesicht des Lebens. ПЛЖ. Vw, szept. 22.  
 567. Ein Artikel vom Maxim Gorki. По поводу. WuVs, jan. 13. 1906  
 568. Maxim Gorki socialističnomu proletariatu vsetkych narodov. К рабочим всех стран. Slovenske robotnicke noviny, febr. 1.  
 569. Noch einmal vom Teufel. Ещё о чёрте. Vs, márc. 8.  
 570. Der Weise. Мудрец. Vs, aug. 17.  
 571. Разговор с животом. ПЛЖ. НГ, szept. 15.  
 572. Die Uhr. Часы. Vs, okt. 19.  
 573. Genosse! Vs Kalender. 1907  
 574. Der Milliardär. ОИКР. WuVs, febr. 2.  
 575. Vor dem Angesicht des Lebens. ПЛЖ. WuVs, jan. 18. 1908  
 576. Ua. Ua. SFB, júl. 10. 1909

576/a. Ein kleines Mädchen. Девочка. Vw, júl. 13.	1910
577. Strajk. СОИ. Slovenske robotničke noviny, júl. 27.	1911
578. Ein kleines Mädchen. Девочка. Vs, aug. 19.	
579. Bolesj. Болесь. WuVs, aug. 17, 22.	1912
580. Stāpāni si robi. ОЦ. Ad, okt. 11.	
581. Байки отварности. СОИ. Сл, okt. 19—nov. 9.	
582. Cântecul Şoimului. ПОС. Ad, febr. 14.	1913
583. Das brennende Herz. СИ. WuVs, máj. 1.	
584. Легенда о Марку. Легенда о Марко. Сл, máj. 1.	
585. Rybin. Мать. Ad, jún. 13.	
586. Орлов син. СИ. Сл, júl. 12, 19.	
587. Die Kinder vom Parma. СОИ. Vs, dec. 24.	
588. Orologiului. Часы. Ad, jan. 7.	1914
589. Der Sieg der Arbeit. СОИ. WuVs, jan. 31.	
590. Der Strike der Eisenbahner. СОИ. Vs, márc. 28.	
591. Друзе! Товарищ! Сл, ápr. 3—17.	1917
592. In der Osternacht. Несогласный. Vs, ápr. 7.	
592/a. Maxim Gorki. ПБСР. Neues Politisches Volksblatt, márc. 30.	
593. Maxim Gorkij pozdravil proletariat Uhorska. ПБСР. Červone noviny, ápr. 1.	1919
594. Chemare. ОНТИ. Revoluția socială, máj. 1.	
595. Provoláni ke kulturním lidem a socialistum vseh zemi. Ua. Armada proletaru, máj. 18.	
596. Istina o Maksimu Gorkiju. Ua. Crvena zastava, jún. 14.	
597. AUFRUF MAXIM GORKI'S. WOODROW WILSON ODER LENIN. Ua. Verlag des Volkskommissariats für Unterrichtswesen.	

### 3. Az amerikai magyar munkásmozgalom közlései

598. Az Orlov-házaspár. CO. Na (NY), aug. 2—okt. 8.	1907
599. Az ördög mint sebész. Ешѣ о чѣрте. Na(NY), nov. 19.	
600. Az anya. Мать. F: BI. E(NY), szept. 12.	1908
601. Tselkas. Челкаш. T(NY), márc. 28—máj. 6.	1911
602. Az ördög vándorlása. Első vándorlás. О чѣрте. T(NY), máj. 9.	
603. A sztrájk. СОИ. T(NY), aug. 3.	
604. Pármai gyerekek. СОИ. T(NY), aug. 31.	
605. A pajtások. Товарищи! [F: IM]. T(NY), júl. 11, 18.	1912
606. Lelki harcok. СОИ. T(NY), aug. 22.	
607. A lángoló szív. СИ. E(NY), aug. 13.	1913
608. Szabadság, szépség és a cinikusok. ОЦ E(Ny), jan. 15.	1914
609. Senzamani. СОИ. E(NY), jan. 31.	
610. Pepe. СОИ. E(NY), febr. 3.	
611. Az anya. Мать. F: BI. E(NY), márc. 28—jún. 20.	
612. Az ég ajándéka. СОИ. E(NY), júl. 4.	
613. Az ég ajándéka. СОИ. E(NY), jan. 1.	1916
614. Az ember. Человек. Ekf, aug. 16.	
615. Beszélgetés az orosz cárral. ПЦ. E(NY), jan. 18, 19.	1917
616. Az ember. Человек. Ekf, aug. 11.	1918
617. A viharadár. ПОБ. Ekf, aug. 11.	
618. A forradalom viharából. HM. A felszabadulás (Chicago), febr. 15.	1919

### 4. A hazai németnyelvű polgári sajtóból

619. Eine Erzählung von der Landestrass. ЕП. BTb, dec. 27, 28.	1899
620. Zigeunerweise. МЧ. BTb, szept. 20, 21.	1900
621. Boles. Болесь. BTb, febr. 10.	1901
622. Die Rache. Вывод. BTb, márc. 21.	
623. Natascha. Однажды. осенью. BTb, ápr. 19.	
624. Die Armen und Elenden. Челкаш. BTb, jún. 18—júl. 2.	
625. Lenzstimmen. ВМ. BTb, júl. 24.	
626. Pferdekauf. ЯВГ. BTb, okt. 26.	
627. Das Herz des Danko. СИ. BTb, márc. 30.	1902
628. Das Lied des Falken. ПОС. BTb, jún. 29.	
629. Larra, der Adlersohn. СИ. BTb, okt. 12.	
630. Der Held. НБГ. BTb, júl. 2.	1903
631. Lara. СИ. BTb, aug. 9.	

632. Weihnachtserzählung. PP. BTb, dec. 25.	1904
633. Der Sturmeskünder. ПОБ. BTb, jan. 27.	1905
634. Gutherzig sind sie alle? Скуки ради. BTb, febr. 2, 3.	
635. Zigeunerweise. МЧ. PL, febr. 5.	
636. Das brennende Herz. СИ. BTb, febr. 23.	
637. Das Lied der Blinden. Песня: о слепых. BTb, márc. 12.	
638. Im Gefängniss. Тюрма. NPVb, ápr. 16.	
639. Russische Idylle. Погром. BTb, ápr. 23.	
640. Die Uhr. Часы. BTb, máj. 11.	
641. Der Khan und sein Sohn. ХИЕС. BTb, jan. 20.	1906
642. Maxim Gorki über den Zaren. ПЦ. BTb, júl. 31.	
643. Der grüne Käte. Зазубрина. BTb, febr. 20.	1910

## Gorkijnak tulajdonított művek

### 1. Hazai magyar fordítások

644. Az elszakadt gát. Mo, márc. 19.	1902
645. A tenger regéje. BN, ápr. 18.	
646. Az elszakadt gát. Tt, okt. 17.	
647/ Gátszakadás. <i>Nsz Naptár</i> .	1903
648/ Egy csavargó naplójából. F: TB. A Hét, júl. 26.	
649. Gáttörés. Haz, febr. 10.	1905
650. Ua. AéV, febr. 11.	
651. Ua. NvN, febr. 12.	
652. A szikla és a tenger. USzd, febr. 12.	
653. Gáttörés. MN, febr. 17.	
654/ A szétrombolt gát. Fv, febr. 19.	
655. Gáttörés. NHI, febr. 21.	
656. A ledöntött kőgát. FMO, márc. 9.	
657. Gáttörés. <i>Március. Emléklap</i> .	
658. Ledöntött gát. DFU, márc. 30.	
659. Ua. Tt, ápr. 1.	
660. Egy goromba úr. AéV, ápr. 7.	
661. Ua. Nv, ápr. 15.	
662. Ua. Tor, ápr. 26.	
663. Gáttörés. Tor, jún. 16.	
664. Egy goromba úr. SzuvK, jún. 25.	
665. Gorkij a háború folytatása mellett... MN, júl. 9.	
666. Ua. Eé, júl. 12.	
667. Egy goromba úr. Tp, júl. 13.	
668. Gátszakadás. MV, szept. 29.	
669. A feldöntött sziklavár. NbéV, máj. 13.	1906
670. Gáttörés. Ésszl, márc. 5.	1907
671. A koldus szíves. Keddi lapok, nov. 23.	1909
672. Egy goromba ember. PU, jan. 4—5.	1910
673. Ua. FU, jan. 4—5.	
674. Gorkij a németekről. MF, aug. 16.	1915
675. Gorkij a békekötés mellett. PHI, szept. 19.	
676. Gorkij a béke mellett. BHI, szept. 22.	
677. Gorkij a békekötést sürgeti. Budapest, szept. 23.	
678. Gorkij beszéde, amiért letartóztatták az oroszok. F: BK., Világ. márc. 2.	1916
679. Lord Kitchener. Nsz, nov. 7.	
680. Gorkij Oroszország jövőjéről. Nsz, dec. 5.	
681. A haldokló koldus. TVI, okt. 26.	1918
682. Az orosz forradalomról. PHI, dec. 29.	
682/a. Bolsevikék. [F: Bodó Pál]. Esztendő, jan., 128—132. p.	
683. A villanylámpa. IP, jan. 27.	1919
683/a. A haldokló koldus. — ELMÚLT EMBEREK. 18. SZ. MELLÉKLET A TVI MÁJ. 3-I SZÁMÁHOZ.	
b. A rózsa. Uo.	
c. A becsületszó. Uo.	

## 2. A hazai munkásmozgalom idegennyelvű közlései

684. Der zerstörte Well. Vs, febr. 23.

1905

## 3. Az amerikai magyar munkásmozgalom közlései

685. Gátszakadás. T(NY), jan. 18.

1912

686. Bolsevik mese. E(NY), márc. 30.

1919

## 4. A hazai németnyelvű polgári sajtóból

687. Der Dambruch. NPJ, febr. 4.

1905

688. Don Juan in der Nachtsklub. BTb, márc. 25.

689. Der zerstörte Hafendamm. BTb, dec. 24.

### JEGYZETEK

1. KOZOCSA SÁNDOR—RADÓ GYÖRGY: A szovjet népek irodalmának magyar bibliográfiája. Művelt Nép, 1956. 164—176.
2. Idevágó adataink egy részét közöltük: A magyar munkásmozgalom és M. Gorkij. — Szegedi Tanárképző Főiskola Tud. Közl. 1974.
3. Ezekről nem tud a szlovák, illetve a román Gorkij-kutatás.
4. A budapesti németnyelvű sajtó jónéhány vonatkozó írását is rögzítő *M. Gorki in Deutschland c.* bibliográfia (Akademie Verlag, Berlin, 1968) ezeket nem tünteti föl.

### GORKIS WERKE IN DER UNGARISCHEN PRESSE (1899—1. August 1919)

#### Bibliographie

von István Fenyvesi

Die Bibliographie von Sándor Kozocsa und György Radó fixiert in dem von ihr erfassten Zeitraum nicht mehr als 146 Übersetzungen der Werke des Schriftstellers. Während des Studiums der ungarischen Aufnahme von Gorkis Lebenswerk hat der Verfasser 722 Übersetzungen in der hauptstädtischen und provinziellen Presse registriert.

Ausser den ungarischen Übertragungen (unter ihnen die durch die mit der Budapester Népszava in enger Verbindung stehenden Emigrantenpresse der Vereinigten Staaten publizierten Übersetzungen) enthält die Bibliographie auch die deutschen, rumänischen, serbischen und slowakischen Übersetzungen der auf dem damaligen Gebiet des Landes erschienenen Arbeiterzeitungen. Einzelne Übersetzungen der Budapester deutschsprachigen bürgerlichen Presse werden mitgeteilt. Ausserden werden von den Übertragungen etwa 50 Werke eingefügt, die damals Gorki zugeschrieben wurden. Hierin liegen die Voraussetzungen, um eine prinzipiell neuartiges Bild der Aufnahme des Schriftstellers in unserer Heimat zu schaffen.

Der Vollzähligkeit halber wurden vom Verfasser auch früher schon bekannte Übersetzungen registriert, diese sind nach ihrer laufenden Nummer mit dem Zeichen /versehen. Die Sammelwerke sind durch grosse Buchstaben, die sonstigen Quellen in den periodischen Zeitschriften durch Kursivschrift bezeichnet.

### ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ГОРЬКОГО В ПЕЧАТИ ВЕНГРИИ (1899 — I. АВГ. 1919 Г.)

#### Библиография

И. Феньвеш

Согласно библиографии Ш. Козоча и Д. Радо (1956), в рассматриваемый период у нас было известно всего 146 переводов произведений писателя. В ходе работы по изучению истории восприятия Горького в будапештской и местной печати нами зарегистрировано 722 номера.

Кроме переводов на венгерский язык (в т. ч. и в прессе рабочей эмиграции в США, непосредственно связанной с будапештской «Нэпсава»), в библиографию включены и переводы на немецкий, румынский, сербский и словацкий языки, опубликованные в рабочих газетах, выходивших на территории страны. Здесь мы находим и некоторые число переводов в немецких буржуазных газетах Будапешта. Приведены также около полсотни переводов, в свое время приписываемых Горькому.

Всё это создаст предпосылки для принципиально новой картины в истории восприятия писателя в нашей стране.

В свод для полноты включены и ранее известные переводы, обозначаемые знаком /после №. Прописными буквами обозначены сборники произведений писателя, курсивом — прочие источники местонахождения переводов неперiodического характера.

# A DELIMITATÍV ÉS A DEMINUTÍV-ITERATÍV AKCIÓMINŐSÉGŰ OROSZ IGÉK MORFOLÓGIAI ÉS SZEMANTIKAI ÖSSZEFÜGGÉSE

KRÉKITS JÓZSEF

M. L. REMNYEVA, az aspektusrendszer kialakulását vizsgálva, hangsúlyozza, hogy az évszázadok során az aspektusrendszer fejlődésében úgy a jelentés, mint a formai kifejezés tekintetében egyfajta mozgás, változás észlelhető, amely a konkrét lexikai, féllexikai, az egyre inkább absztrahálódó cselekvésmódoktól az absztrakt grammatikai aspektuskategória kialakulásához vezetett. A XV. században ért véget az a folyamat, amely során az igei szuffixumok, kiszabadulva a lexika szférájából, grammatikalizálódtak és váltak a továbbiakban az aspektuspárok képzésének grammatikai eszközeivé. Az *-uša*-szuffixum, amely valamikor új szavak képzésére szolgált, az iteratív jelentésfunkciót megtartva, „processzualizálódott”, képessé vált a cselekvést folyamatában is megjeleníteni.<sup>1</sup> Véleményünk szerint az *-uša*-szuffixumnak ez az eredeti szóképző (iteratív jelentést hordozó) funkciója még ma is több esetben fennmaradt; egyes *-uša*-szuffixummal képzett igék még a mai napig sem képesek a cselekvést folyamatában visszaadni. Nem alkotnak igepárt a motiváló perfektív igével, mert ma is iteratív cselekvésmódot fejeznek ki, mint pl. а посиживать, просиживать, заговаривать и пр.

A «заговаривать» ige iteratív jelentéséből kiindulva N. NYEKRASZOV orosz nyelvész arra a következtetésre jutott, — állapítja meg D. GRUBOR horvát aspektológus —, hogy a «заговаривать» ige a за + говаривать kompozíciójából keletkezett. Szeméreti NYEKRASZOVnak, hogy nem veszi figyelembe a többi szláv nyelvet, nem hasonlít össze: „Az oroszban könnyebb tévedni ebben a kérdésben, mint a többi szláv nyelvben, mert az oroszban sokkal több egyszerű iteratív ige keletkezett: számunkra magától értetődő, hogy a «заговаривать» a «заговорить»-ből képződött, mert nekünk nincs «говаривать» igénk. Ezek az egyszerű iteratív igék az összetett igék hatására jöttek létre; ebből következik, hogy az ilyen igealakok, mint «говаривать» későbbi keletűek, mint a «заговаривать»».<sup>2</sup> (Kiemelés tőlem. — K. J.) N. NYEKRASZOV nézeteihez csatlakozik A. A. САХМАТОВ és A. MAZON is, akik a fentebb említett *-uša*-szuffixumos képződményeket szintén a prefixum és az egyszerű iteratív ige kompozíciójának tartják (хаживать — похаживать, читывать — почитать и пр.).<sup>3,4</sup> KRISTINE NETTEBERG továbbmegy és azt állítja, hogy ha az egyszerű iteratív igehez (wy + pisywać) prefixum járul, azzal megszűnik az ige iteratív jellege, és olyan akcióminőségű ige válik belőle, amilyenre az előképző determinálja.<sup>5</sup> A. BELIĆ szerb nyelvész végérvényesen megcáfolja ezeket a nézeteket, mondván: „Es gibt m. E. für die slawischen Sprachen als Regel, dass sie perfektive Verba schaffen, indem sie aus einem einfachen imperfektiven Verbum durch ein Präfix ein Kompositum bilden und dass sie imperfektive Verba schaffen, indem sie aus dem Stamm des perfekten Verbums einen neuen Stamm durch besondere Ableitungssuffixe bilden”.<sup>6</sup> (Kiemelés tőlem. —

K. J.) A. BELIĆ síkraszáll amellett, hogy az aspektusrendszer kialakulásában elsődleges szerepet a perfektiváció játszott, az imperfektiváció későbbi jelenség: «Централна је перфективација, прва; имперфективација (итерација) је каснија.»<sup>7</sup> A. BELIĆ elméletét az orosz nyelvre elsőként S. KARCEVSKIJ alkalmazza, amikor kifejti, hogy elméletileg minden prefigált igének megfelel egy reimperfektivált származékige, amely jelentésében a motiváló igével teljesen megegyezik.<sup>8</sup> S. KARCEVSKIJ-nek a két ige jelentésazonosságára vonatkozó megállapítása csak azzal a megszorítással helytálló, hogy ez csak a rezultatív-terminatív befejezett igéket és a belőlük képzett újrafolyamatosított igéket jellemzi. M. L. REMNYEVA helyesen állapítja meg, hogy a mai aspektusrendszer kialakulásában a főmozzanatot az igepárok képzése, a terminatív (célirányos cselekvést jelentő) perfektív igék létrejötte jelentette, amelyek az *-ива-*suffixum segítségével, a szótó megnyújtásával az iteratív jelentésfunkció mellett képesek voltak a cselekvést folyamatában is megjeleníteni.<sup>9</sup> Csak a rezultatív-terminatív igék képesek processzualizálódni, csak belőlük képzhetünk igepárt. A temporatív-terminatív igékből képzett imperfektív alakok nem tudtak processzualizálódni, megtartották eredeti iteratív jelentésüket. Ennek szemantikai okát JU. SZ. MASZLOV a következőkben látja: «Невозможность процессуализации глаголов типа пожить, прожить и др. связана с заключённой в них органичности протекания определёнными временными рамками.»<sup>10</sup> Hogy a perduratív és a delimitatív igékből morfológiailag szabályosan képzett folyamatos alakok nem alkotnak igepárt, erről JU. SZ. MASZLOV ezt mondja: «существуют образования несовершенного вида, морфологически абсолютно правильные (Kiemelés tőlem. — K. J.) и тем не менее не составляющие с ними соотносительных видовых пар. Так *поживать* ... не есть просто форма несовершенного вида от глагола *пожить*, также как *проживать* не есть форма несовершенного вида от глагола *прожить*.»<sup>11</sup> Tualajdonképpen az affixális homonímia jelenségével állunk szemben: az *-ива-*suffixum jelen esetben szóképző szerepet tölt be, szemben az általánosabb, gyakoribb formaképző funkciójával (переписать//переписывать).<sup>12</sup> A delimitatív és a deminutív-iteratív igék morfológiai összetartozására E. A. ZEMSKÁJA és A. V. ISZÁCSENKÓ is felhívja a figyelmünket.<sup>13</sup> A. V. ISZÁCSENKÓ ezt írja: «Глаголы органиченной совершаемости типа *поговорить*, *походить* как и все остальные совершаемые глаголы не имеют соответствующих парных глаголов несовершенного вида. Морфологически соотнесённые с ними глаголы типа *поговаривать*, *похаживать* (Kiemelés tőlem. — K. J.) не могут быть рассматриваемы в качестве видовых коррелятов к *поговорить*, *походить*, так как они в свою очередь, выражают самостоятельную прерывисто-смягчительную совершаемость.»<sup>14</sup> A. V. ISZÁCSENKÓ ellentmondásosságára jellemző, hogy másutt ugyanebben a könyvében erről a kérdésről már homlokegyenest másképpen nyilatkozik, kijelentve, hogy a *покашливать* típusú igéket az egyszerű, pusztá igékből kompozíció útján képezzük:

кашл(ять)

по + кашл + ив + ать<sup>15</sup>

A. V. ISZÁCSENKÓval és néhány mai követőjével, többek között N. SZ. AVILOVÁval<sup>16</sup> és V. V. LOPATYINnal<sup>17</sup> nem érhetünk egyet, amikor a deminutív-iteratív igék kialakulását az alapigékre vezetik vissza, mert az újrafolyamatosított igealakok nem kompozíció útján jöttek létre, hanem szabályszerűen a perfektív ige tövének a megnyújtásával.<sup>18</sup> JU. SZ. MASZLOV szembefordul S. KARCEVSKIJ-nek azon nézetével, mely szerint a reimperfektivált igék lexikai jelentésükben megegyeznek a motiváló igék-

kel,<sup>19</sup> hangsúlyozva, hogy S. KARCEVSZKIJ-nek erre vonatkozó nézeteit nem szabad mechanikusan értelmezni. Van, amikor a „perfektív igékből képzett imperfektív ige töve szemantikailag elszakad a motiváló ige tövétől”, minek következtében a perfektív és az imperfektív tö nem alkothatja egyazon igei lexéma két szóalakját. Például az orosz nyelvben — hangsúlyozza a továbbiakban JU. SZ. MASZLOV, — az olyan igék mint a *посматривать*, *почёсывать* nem képeznek igepárt a velük morfológiailag összefüggő *посмотреть* és *почесать* igékkel, mert a reimperfektívtalt igealakban megjelenik a cselekvés „szabálytalan ismétlődésének” a jelentésárnyalata is. „Ezek a jelenségek más szláv nyelvekben is megtalálhatók; vizsgálatuk külön figyelmet érdemel”.<sup>20</sup> (Kiemelés tőlem. — K. J.)

Míg JU. SZ. MASZLOV a delimitatív és a deminutív-iteratív cselekvésmód morfológiai összefüggésére, összetartozására mutat rá, addig M. A. SELJAKIN a tartalom síkján indokolja rokoni együvértartozásukat: „A deminutív-iteratív igék, amikor az ismétlődő cselekvés megszakitottságát, szaggatottságát fejezik ki, *szemantikájukban a delimitatív igék jelentésére támaszkodnak* (Kiemelés tőlem. — K. J.), amelyek a cselekvést időben határolják körül”.<sup>21</sup> A delimitatív akcióminőségű orosz perfektív igéket mindig aterminatív (nem célirányos cselekvést jelentő) alapigékből képezzük. Az aterminatív alapigék cselekvése fejlődésében sohasem érheti el a célját, a maga belső határát; cselekvésük csak külsőleg, időben határolható körül. A delimitatív igék jelentésében a *meghatározott* (a szótóban a *határ* szóval) *időtartamú* cselekvésen mindig rövid vagy szubjektive (viszonylag) rövid ideig tartó perfektív cselekvést értünk.\* Mélydisztribúciójukat képező fakultatív jellegű akcionális értékmutatóik utalhatnak 1. a totális cselekvés idejének rövid tartamára; *немного, немножко, недолго, ещё минуту и пр.*, 2. a totális cselekvés idejének viszonylagos rövidségére: *недельку, две недельки, годочков пять, всего (только) месяца четыре и пр.*

«Отец *немного* посмеялся, потом, обняв сына, разъяснил, что эту историю надобно понимать» (М. Горький. Жизнь Клима Самгина I. 22. В дальнейшем: М. Г. ЖКС. I. 22). Люба Клоун зажала бумажки в кулак, *подумала минуту*, кусая пухлые губы, и закричала» (М. Г. ЖКС. I. 31). Клим тоже усмехнулся, бездумно *посидел ещё несколько минут* и пошёл домой» (М. Г. ЖКС. I. 261). «*Посидела она недолго*, потом отнесла шезлонг под навес» (Д. Фекете, Смерть врача 241. Перевод Е. Малыхиной). «Вот вернусь, *поживу дома недельку* . . .» (А. Арбузов. Таня, 72). «Ничего, *пару деньков поживём* здесь на сухом пайке» (Т. Череш. Холодные дни, 429. Перевод О. Громова).

Az orosz perfektív igék jelentésében három dolog fejlődhet: 1. az idő, 2. a cselekvés és 3. a cselekvés tágabb értelemben vett, az ige alanyi és tárgyi viszonyait kifejező „tárgya”, melyet mi *szemléleti* (vagy aspektuális) *tárgynak* neveztünk el.<sup>22</sup> Ennek a három fontos szemantikai tényezőnek (idő, cselekvés, szemléleti tárgy) egymáshoz való viszonya meghatározóan befolyásolja az egész aspektusrendszer

\* Nem érthetünk egyet S. AGRELL jelentésmeghatározásával, aki a delimitatív akcióminőségű igéket így jellemzi: „Die po-Komposita markieren einen kürzeren unbestimmten (=nicht in Bezug auf Anfangs- und Schlusspunkt fixierten) Zeitverlauf”. Jellemzése alapján a po- prefixumos delimitatív igéket a folyamatos igékhez kellene sorolnunk. S. AGRELL hagyományait eleveníti fel M. A. SELJAKIN meghatározása is: «они (делимитативные глаголы — K. J.) выражают неопределённую непродолжительность времени действия.» Ld. S. AGRELL. Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte. — Lund, 1908, S. 53. М.А. Шелякин. Функции и словообразовательные связи детерминативно-временных приставок в русском языке. — «Фил. Науки». 1969, стр. 69.

mechanizmusát: elősegíti vagy akadályozza az igék párba fejlődését. Munkánk során megvizsgáltuk, hogy az egyes igecsoportok jelentésében a három tényező közül melyik játssza a főszerepet, melyik kerül előtérbe. Potenciálisan a három tényező minden orosz perfektív igében jelen van. A temporatív-terminatív (jelen esetben a delimitatív) igékben fontossági sorrendben az *időabsztrakció* kerül előtérbe, maga mögé rendelve a cselekvést és a szemléleti tárgyat. A szemléleti tárgy ilyenkor nem tölti be a cselekvés korlátozójának a szerepét.

Az orosz perfektív igék jelentésfunkcióit vizsgálva, meggyőződhattünk arról, hogy az egyes cselekvésmódok között a határok mozgékonyak, hogy a féllexikai jelentések (cselekvésmódok) gyakran *keverednek* vagy *átcsapnak egymásba*. A delimitatív igékben az időabsztrakció játssza a főszerepet, de a szövegkörnyezettől függően 1. a cselekvés mennyiségének, mértékének az absztrakciója is előtérbe kerülhet, maga mögé rendelve 2. az időt és 3. a szemléleti tárgyat. A temporatív-terminatív jelentés átalakul kvantitatív-terminatív jelentéssé: az igék nem a cselekvés idejének a viszonylagos rövidségét, hanem a cselekvés mennyiségének (mértékének) a nagyságát (esetleg fokát) jelölik:

«Много поработал товарищ Матэ в этом районе» (Ф. Шанта. 20 часов, 305. Перевод Е. Малыхиной). «Надо подумать о конце осады. Довольно повоевали, пора и мириться» (А. Степанов. Порт-Артур, II. 4.). «Гисслинг. Я доволю посмеялся» (А. Арбузов. Ночная исповедь, 556). «Не успеет молодое поколение вволю поиграть, помечтать с нею, как уже на его место встают новые любовники» (М. Г. ЖКС. I. 130).

Az igék valenciális mutatói a cselekvés mennyiségére, a cselekvés mértékének elegendő voltára és ennek nyomán érzett kielégítettségre, megelégedettségre, szatívfunkciónak utalnak. Nem az idő rövidségének és huzamosságának a szeméje áll itt egymással szemben, hanem a *no-* prefixumnak két különböző jelentésfunkciója: a temporatív-terminatív, melyben a szövegkörnyezeti akcionális értékmutatók a cselekvés idejének viszonylagos rövidségére utalnak és kvantitatív-terminatív jelentésfunkció, melyben a valenciális mutatók a cselekvés mértékének a nagyságát vagy intenzitásának a fokát hangsúlyozzák.

A jelentések nemcsak átcsaphatnak egymásba, de *keveredhetnek* is. Az *idő* és a *cselekvés* absztrakciója egyszerre is előtérbe kerülhet egy perfektív ige jelentésében, maguk mögé rendelve második helyen a szemléleti tárgyat (jelen esetben a cselekvés alanyát). A hangadást jelentő *no-* prefixumos delimitatív igék jelentésfunkcióit vizsgálva R. G. KARUNC ezt írja: «В ряде глаголов на детерминативное (делимитативное — Й. К.) значение приставки *no-* как бы наслаивается так называемое *деминутивное значение* (Разрядка моя. — Й. К.), т. е. глаголы звучания с префиксом *no-* могут выражать одновременно оба указанных значения.»<sup>23</sup> A szótárak sem a kvantitatív (погулять вдоволь), sem a kvantitatív-temporatív (посвистать тихонько) jelentésfunkciókról nem tesznek említést. A delimitatív ige cselekvésének *deminutív* jellegére, intenzitásának *enyhe fokára* utalnak, illetve aláhúzzák azt a következő valenciális mutatók, melyek a deminutív-iteratív igék akcionális értékmutatói is lehetnek: тихо, мягко, легонько, тихонько, слегка, чуть-чуть, лениво, осторожно, приглушенно и пр:

«В кухне тихо пошептались, и тот же голос сказал: — Ну, как же камелии» (Л. Немет. Траур, 168. Перевод Е. Малыхиной). «Варвара осторожно посмеялась и осторожно заметила . . .» (М. Г. ЖКС. II. 243). Он осмотрел Климкова, посвистал тихонько и, отвернувшись в сторону,



лениво продолжал» (М. Горький. Жизнь ненужного человека). Вдохнул прохладный ветер, покрыл плуд мелкой рябью, *мягко пошумел* листвою деревьев, исчез» (М. Г. ЖКС. II. 130). «Захарий приглушенно покашлял в одеяло, прежде чем сказать . . .» (М. Г. ЖКС. III. 262).

A bolgár nyelvben a delimitatív és az attenuatív (deminutív) cselekvésmódok sokszor alakilag is egybeesnek, homonimák. Jelentésük a szövegkörnyezetből derül ki. KALINA IVANOVA, bolgár nyelvész erről így ír: «Сравнительно близко до атенуативности глаголы стоят глаголите от делимитативния НД. (НД=Начин на действието=способ действия — Й. К.) . . . Семантичната близост на атенуативная НД, органичен по интензитет, и делимитативния НД, органичен по временен интервал, се вижда и от това, че много често един глагол принадлежи с едно от значенията си към единия а с друго — към другия НД».<sup>24</sup> (Kiemelés tőlem. — К. J.) Mind a delimitatív, mind pedig az attenuatív (deminutív) akcióminőségű igék csoportjába sorolja az olyan igéket, mint а: повиждам, подухвам, покашлям, потъгувам, потърсвам. A bolgár nyelvben a delimitatív igékkel homonimák lehetnek az alábbi deminutív-iteratív igék: повозвам, поговорвам, погулявам, погълчавам, подухвам, покашлям, полежавам, подохвам, пошумявам, пошушвам, пояздвам.<sup>25</sup> A delimitatív és a deminutív-iteratív igék morfológiai összefüggéséről és szemantikai rokonságáról tanúskodik az 1976-ban Szovjetunióban megjelent Szerb-horvát—orosz szótár néhány példája, megfelelése. A szerb-horvát покашляти/покашливати igepár ekvivalenseként az orosz покашливать, а поболети//поболевати megfelelőjeként а побаливать ige szerepel.<sup>26</sup> Hogy mennyire közel állnak jelentésben a delimitatív és a deminutív-iteratív orosz igék, arra kitűnő bizonyság az Usakov szótár néhány tévedése is, amely igepárként tünteti fel az olyan igéket, mint а потопать-потопывать, похмыкать-похмыкивать, покоптить-покапчивать, поколоть-покалывать. Pedig a delimitatív igékből képzett deminutív-iteratív igék nem alkothatnak igepárt, mert а delimitatív igéket атерминатив jelentésű alapigékből képezzük; cselekvésük csak külsőleg, időben éri el а terminust (а határt), nem képes az újrafolyamatosítás révén processzualizálódni.

A delimitatív akcióminőségű orosz igékből képzett újrafolyamatosított deminutív-iteratív ige időben tagolt, szaggatott, megszakításos cselekvést jelöl. Ennek а tagolt, egy időpontra nem vonatkoztatható (politemporális) cselekvésnek az aktusai szabálytalan, de *rövid időközökben ismétlődnek*. A delimitatív igék időjelentésére támaszkodik а deminutív-iteratív igék ismétlődő aktusainak а *rövidsége* és az egész politemporális cselekvésnek meglehetősen *rövid időtartama* is:

«Он видел, что большинство людей примолкло, лишь некоторые укрошено ворчат, да иронически *похохатывает* бритоголовый» (М. Г. ЖКС. II. 410). «На улице орут, *постреливают*» (М. Г. ЖКС. II. 611). Сонный и сердитый ходил на кривых ногах Дронов, спотыкался, *позывывал*, плевал;» (М. Г. ЖКС. I. 92). «Сердюк. — На кровати *полёживав* ешь, первый помощник?» (А. Арбузов. Иркутская история, 307). «На подоконнике, *попыхивая* трубкой, расположился Лаврухин» (А. Арбузов. Годы странствий. 126).

A deminutív-iteratív igealakok elsősorban egy időszakaszra vonatkoztatott egyetlen tagolt cselekvést fejeznek ki; а cselekvés egyes aktusai szabálytalan és rövid időközökben ismétlődnek. L. A. BIKOVA а cselekvésnek ezt а fajta ismétlődését belső iterativitásnak nevezi.<sup>27</sup> A delimitatív igéknek egy speciálisan jellemző sajátossága, hogy а szemléltető-általánosító szemléleti jelentéspotícióban gyakran

fejeznek ki egy időpontra nem vonatkoztatható politemporális cselekvéseket egyszerű jövő idejű, múlt idejű és főnévi igenévi igelalakokkal:

«Я почти не уходил с берега моря . . . *поплаваю, поныряю* и опять за эту» (А. Рылов, Воспоминания, 13). «Чуть *поработаешь* вечером, *попишешь* что-нибудь, наутро и глаза покраснеются и слёзы текут» (Ф. Достоевский. Бедные люди). «Завистники, на что ни взглянут, подымут *вечно* лай; А ты себе своей дорогой ступай: *Полают*, да отстанут» (И. Крылов. Прохожие и собаки). «Люблю *почесать* язык о премудрости разные!» (М. Г. ЖКС. IV. 70). Павел Петрович на своём веку *пожуровал* и *подурачился*, и наконец, всё ему надоело» (Д. Писарев, Базаров, 5).

A deminutív-iteratív akcióminőségű igék — a delimitatív igékhez hasonlóan — kifejezhetnek olyan politemporális cselekvéseket is, amikor nem a cselekvés egyes aktusai, hanem az *egész cselekvés ismétlődik*; ezt a szemléleti jelentésárnyalatot nevezi L. A. Бикова külső iterativitásnak:<sup>28</sup>

«Офицерство — не терпит его и даже *поговаривает*, что он будто бы имеет отношение к департаменту полиции» (М. Г. ЖКС. IV, 436). «Афанасий. — В этом деле родственные отношения теряют силу; *почитывали* художественную литературу, кумекаем» (В. Розов. В добрый час, 55). Надя. — С Наташей, знаю, разругался. Даже в пивную, где вы с Костей в последнее время *посиживаете*, ходила» (В. Розов, Страница жизни, 261). Теперь, выйдя на пенсию, он *частенько подумывал* о том, что наконец сможет наверстать упущенное» (Д. Фекете. Смерть врача. 139. Перевод Е. Малыхиной).

A cselekvés lefolyásának *enyhe foka*, deminutív-kvantitatív jellege másodlagosnak tekinthető, mintegy ráakódik az időjelentésre; esetenként teljesen el is tűnhet. A deminutív-iteratív cselekvés intenzitásának *enyhe fokára* utaló akcionális értékmutatók (легко, негромко, тихо, тихонько, слегка, утомлённо, мягко и пр.) a delimitatív igékhez hasonlóan leggyakrabban a hangadást jelentő igék mellett állnak:

«На дворе шумел и *посвистывал*, подсказывая злые слова, ветер, эдакий *обессиленный* потомок сердитых вьюг зимы» (М. Г. ЖКС. II. 248). «Старый доктор *тихонько посмеивался*» (Д. Фекете. Смерть врача, 174. Перевод Е. Малыхиной). «Климу велели разбудить Дронова и искать Лидию в саду, на дворе, где уже виновато и не *громко покрикивала* Таня Куликова» (М. Г. ЖКС. I. 92). «Самгин, *утомлённый, посмеивался* . . . » (М. Г. ЖКС. III. 125). «мелок *легко постукивал* в его руках по доске. . . » (Д. Фекете, Смерть врача, 158. Перевод Е. Малыхиной). «Дронов, *сидя* не койке, посматривал на спорящих бегающими глазами и *тихонько покачивался*» (М. Г. ЖКС. I. 111). «Он стал расталкивать товарищей локтями и плечами, удивительно *легко*, точно ветер траву, *пошатывая* людей» (М. Г. ЖКС. II. 302).

Másodlagosnak tartjuk a deminutív jelleget, mert vannak helyzetek, amikor a cselekvés enyhe fokának jelentésfunkciója teljesen hiányzik az igéből:

«Макаров, *посвистывая громко* и дерзко, смотрел на всё глазами человека, который только что явился из большого города в маленький, где

ему не нравится» (М. Г. ЖКС. I. 103). «В номере гостиницы, *покрикивая* так же *громко*, как на вокзале, Алина призывала старику лакею: . . .» (М. Г. ЖКС. II. 129). «Надо говорить словами, которые укрощая инстинкты, будили бы разум, — *покрикивал* он *всё более почему-то раздражаясь* и багровея» (М. Г. ЖКС. I. 130).

A delimitatív és a deminutív-iteratív igék szemantikájának közeli rokonságából egyenesen következik a két cselekvésmód morfológiai együvértartozása, összefüggése is. A delimitatív igékből, mint minden *temporatív-terminatív* igéből képzett reimperfektívált igealak aterminatívvá válik; nem alkothat igepárt a motiváló igével. Megvizsgáltuk azokat a delimitatív igéket, amelyekből az *-ива-* szóképző szuffixum-modifikátor segítségével deminutív-iteratív igék képezhetők. A képzést lehetővé teszik:

1. A létezést és állapotot jelentő alapigékből képzett delimitatív igék:

жить — пожить — поживать  
лежать — полежать — полёживать  
сидеть — посидеть — посиживать  
стоять — постоять — постаивать  
дремать — подремать — подрёмывать  
болеть — поболеть — побаливать

(Kivételek: повисеть, поголодать, погостить, подержать).

2. Az élettevékenységet jelentő multiplikatív alapigékből képzett delimitatív igék:

глотать — поглотать — поглатывать  
зевать — позевать — лозёвывать  
икать — поикать — поикивать  
кашлять — покашлять — покашливать  
клевать — поклевать — поклёвывать  
моргать — поморгать — помаргивать  
лизать — полизать — полизывать  
плевать — поплевать — поплёвывать

(Kivételek: повздыхать, погрызть, подышать, почихать).

3. Az élettevékenységet jelentő nem multiplikatív alapigékből képzett delimitatív igék:

жевать — пожевать — пожёвывать  
кусать — покусать — покусывать  
пить — попить — попивать  
чавкать — почавкать — почавкивать

(Kivétel: поесть).

4. Az indeterminatív mozgást jelentő alapigékből képzett tárgyas delimitatív igék:

возить — повозить — поваживать (разг.)  
водить — поводить — поваживать (разг.)  
катать — покатать — покатывать  
носить — поносить — понашивать  
таскать — потаскать — потаскивать

5. Az egyszerű helyzetváltoztatást és egyhelyben végzett mozgást jelentő multiplikatív alapigékből képzett delimitatív igék:

прыгать — попрыгать — попрыгивать  
скакать — поскакать — поскакивать  
качать — покачать — покачивать  
махать — помахать — помахивать  
топать — потопать — потопывать

(Kivételek: понырять, пошагать).

6. Az abszolútív használatú tevést jelentő alapigékből képzett delimitatív igék:

лалить — полалить — полаливать  
писать — пописать — пописывать  
рисовать — порисовать — порисовывать  
точить — поточить — потачивать  
варить — поварить — поваривать  
работать — поработать — порабатывать  
лечить — полечить — полечивать

(Nem képeznek: повертеть, покрасить, повоевать, помолотить, покараулить и пр.).

7. A hangadást jelentő multiplikatív alapigékből képzett delimitatív igék:

кричать — покричать — покрикивать  
крякать — покрякать — покрякивать  
свистеть — посвистеть — посвистывать  
скрипеть — поскрипеть — поскрипывать  
стукать — постучать — постукивать  
хлопать — похлопать — похлопывать  
трещать — потрещать — потрескивать  
хихикать — похихикать — похихикивать  
фыркать — пофыркать — пофыркивать

(Kivételek: поахать, побарабанить).

8. A nem multiplikatív hangadást jelentő alapigékből képzett delimitatív igék:

болтать — поболтать — побалтывать  
выть — повить — повывать  
говорить — поговорить — поговаривать  
петь — попеть — попевать  
лаять — полаять — полаивать  
плакать — поплакать — поплакивать  
смеяться — посмеяться — посмеиваться

(Kivételek: побеседовать, погремень, позвучать и пр.).

9. Az érzékelést és optikai jelenségeket jelentő alapigékből képzett delimitatív igék:

глядеть — поглядеть — поглядывать  
смотреть — посмотреть — посматривать  
блистать — поблистать — поблёскивать

A képzést nem teszik lehetővé:

1. A természeti jelenségeket kifejező alapigékből képzett delimitatív igék; Kivételek:

дуть — подуть — подувать  
капать — покапать — покапывать

2. Az egyszerű helyzetváltoztatást és egyhelyben végzett mozgást jelentő nem multiplikatív igékből képzett delimitatív igék; Kivételek:

гулять — погулять — погуливать  
плясать — поплясать — поплясывать

3. Az indeterminatív mozgást jelentő alapigékből képzett tárgyatlan delimitatív igék; Kivételek:

летать — полетать — полётывать  
ходить — походить — похаживать

4. Az attenuatív-rezultatív akcióminőségű igék, melyeket sokan a delimitatív igékhez sorolnak: попудрить, помаслить, помочить и пр.

5. Az érzelmi, akarati életet, értelmi tevékenységet és viselkedést jelentő alapigékből képzett tárgyatlan delimitatív igék, továbbá a sokak által idesorolt attenuatív-rezultatív akcióminőségű igék: побеспокоить, постыдить, посрамить, помучить и пр.

## ÖSSZEGEZÉS

1. A temporatív-terminatív igékből képzett folyamatos igealakok jelentése elszakad a motiváló igétől, nem képesek a cselekvést folyamatában megjeleníteni: a képzett reimperfektív alakok mind iteratív cselekvést fejeznek ki. A temporatív-terminatív igékből *-ива-* szóképző-modifikátor segítségével alkotott újrafolyamatosított igealakok aterminatív jelentésűvé válnak, módosítják a motiváló ige jelentését. Egy aterminatív és egy terminatív (jelen esetben temporatív—terminatív) jelentésű ige az orosz nyelvben nem alkothat igepárt. A temporatív—terminatív igék az úgynevezett defektív, egyszemléletű igék közé tartoznak; lexikai jelentésük ellenáll a páralkotásnak.

2. A deminutív—iteratív igék szemantikája a delimitatív igék jelentésére támaszkodik, amelyek potenciálisan nemcsak temporatív, hanem kvantitatív-terminatív jelentésfunkciót is betölthetnek. Az *-ива-* szuffixum nem változtatja meg, csupán módosítja (modifikálja) a motiváló ige jelentését.

3. Feladatunknak tekintettük annak a bizonyítását, hogy a deminutív-iteratív igéket nem kompozíció (по+кашл+ивать) útján, hanem a fő megnyújtásával a delimitatív akcióminőségű igékből képezzük: покашлять — покашливать. Az ige-párt alkotó rezultatív-terminatív igék (переписать//переписывать, переделать//переделывать) lexematikusan egy igét alkotnak, egy ige paradigmájába tartoznak, mert lexikai jelentésük megegyezik; csak grammatikai (szemléleti) jelentésben különböznek. Az ige-párt rendszerint *-ива-* *-ва-* és *-а-* formaképző szuffixumok segítségével a befejezett ige tövének megnyújtásával képezzük. Véleményünk szerint a deminutív-iteratív igéket is hasonló módon tőnyújtással a delimitatív igékből képezzük, de nem a formaképző, hanem a szóképző *-ива-* és *-ва-* szuffixumok segítségével. A felsorolt kivételek elsősorban fono-esztétikai okok miatt nem képeznek deminutív-iteratív akcióminőségű igét.

Az affixális homonímia jelenségével állunk szemben: a переписывать ige *-ива-* szuffixuma formaképző; segítségével nem alkotunk új szót, csupán a befejezett ige grammatikai szóalakját változtatjuk meg, míg a покашливать igében az *-ива-* szóképző funkciót tölt be; segítségével új szót képeztünk. Ha nem tennénk különbséget a két homonim képző között, akkor olyan ellentmondásba kerülnénk önmagunkkal,

mint N. SZ. AVILOVA, aki az aspektuspárokat külön lexémákként kezelve, az *-iva*-szuffixumnak csak szóképző funkciót tulajdonítva, a grammatikai és a lexikai jelenségeket morfológiailag egyformán jellemzi, annak ellenére, hogy elismeri az orosz igeaspektusok grammatikai létjogosultságát, az ige-párok tisztán grammatikai jelenségtől való különbségét.<sup>29</sup>

## IRODALOM

- [1] М. Л. Ремнева. К истории глагольного вида в русском языке. — Фил. Науки, 1967. № 6. Стр. 63.
- [2] Д. Грубор. Аспектна значења. — Књига Рад 293 и Рад 295, Загреб. 1953, стр. 189.
- [3] Из трудов А. А. Шахматова по современному русскому языку — М. Учпедгиз., 1952, стр. 90.
- [4] А. MAZON. Morphologie des Aspects du verbe russe. — Librairie Honoré Champion. p. 64.
- [5] К. Неттерберг. Способы действия, представленные в обоих видах и только в одном. — Сб.: Вопросы глагольного вида. М., 1962, стр. 66.
- [6] А. BELIĆ. Zur slawischen Aktionsart. — Streitberg Festgabe. Leipzig, 1924, S. 4.
- [7] А. Белич. О српскохрватском глагольном виде. — Јужнословенски филолог IV. 1924, стр. 10.
- [8] С. Карцевский. Из книги «Система русского глагола». — Сб.: Вопросы глагольного вида. М., 1962, стр. 221.
- [9] М. Л. Ремнева. Указ. соч., стр. 59.
- [10] Ю. С. Маслов. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке. — Известия Акад. Наук. 1948, том. VII. вып. 4. стр. 311.
- [11] Ю. С. Маслов. Указ. соч, стр. 310—311.
- [12] Лд. А. Н. Тихонов. Члены видовых корреляций — грамматические формы одного слова. — Фил. Науки, 1965, № 2. стр. 103.
- [13] Е. А. Земская. Типы одновидовых приставочных глаголов в современном русском языке. — Сб.: Исследования по грамм. русск. лит. яз. — Изд. Акад. Наук. М., 1955, стр. 28.
- [14] А. В. Исаченко. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. II. — Братислава. 1960, стр. 236.
- [15] А. В. Исаченко. Указ. раб, стр. 279—280.
- [16] Лд. Н. С. Авилова. Вид глагола и семантика глагольного слова. Изд. «Наука». 1976, стр. 295.
- [17] Грамматика современного литературного языка. М. 1970, стр. 284.
- [18] Лд. Д. Грубор. Указ. соч, стр. 84.
- [19] С. Карцевский. Указ раб, стр. 227.
- [20] Ю. С. Маслов. Заметки о видовой дефективности. — Сб. статей. Славянская филология. Л., 1964, стр. 87.
- [21] М. А. Шелякин. Приставочные глаголы с аттенуативным значением в русском языке. — Фил. Науки. 1966/4, стр. 121.
- [22] Лд. Й. Крекич. Семантическое влияние внутренних и внешних факторов на лексическое и грамматическое значение начинательных глаголов с приставками за- и по— Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae. Dissertationes slavicae. Szeged. 1977, стр. 125—26.
- [23] Р. Г. Карунц. Глаголы звучания с приставкой по- в современном русском языке. — Актуальные проблемы русского словообразования. — Самарканд, 1972, стр. 77—78.
- [24] Калина Иванова. Начини на глаголно действие в съвременния български език — Изд. на Българската Акад. на Науките. София, 1974, стр. 77—78.
- [25] Калинина Иванова. Указ. соч, стр. 71—82.
- [26] И. И. Толстой. Сербскохорватско-русский словарь. М. Изд. «Русский язык». 1976.
- [27] Л. А. Быкова. О видовой соотносительности приставочных глаголов несовершенного вида со значением сложного длительного действия. — Труды Фил. Факультета Харьковского Гос. Ун-та им. М. Горького, 1960, стр. 96.
- [28] Л. А. Быкова. Указ. соч, стр. 96.
- [29] Н. С. Авилова. Указ. соч, стр. 41.

## DER MORPHOLOGISCHE UND SEMANTISCHE ZUSAMMENHANG DER RUSSISCHEN DELIMITATIVEN UND DER DEMINUTIVEN-ITERATIVEN ZEITWÖRTER

In der vorliegenden Arbeit hatten wir die Absicht zu beweisen, dass die deminutiv-iterativen Verben sich in ihrer Semantik auf die Bedeutung der delimitativen Zeitwörter stützen, dass die deminutiv-iterativen Verben sich nicht aus den Grundverben mittels Komposition, sondern durch Dehnen des Stammes aus den delimitativen Verben bilden. Die temporativ-terminativen Zeitwörter gehören zu den sogenannten defektiven Verben; ihre lexikalische Bedeutung widersteht der Paarbildung. Die aus ihnen gebildeten unvollendeten (imperfektiven) Verbformen erhalten aterminative Bedeutung. Wir stehen der Erscheinung der affixalen Homonymie gegenüber: das den Stamm verlängernde Suffix *-iva-* erfüllt keine formbildende, sondern eine wortbildende Rolle, es modifiziert die Bedeutung des motivierenden temporaiv-terminativen Zeitwortes.

### МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ СООТНЕСЁННОСТЬ ДЕМИНУТИВНО-ИТЕРАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ С ДЕЛИМИТАТИВНЫМИ ГЛАГОЛАМИ

*Йожеф Крекич*

В нашей статье мы поставили перед собой цель доказать, что деминутивно-итеративные глаголы, выражая прерывистость повторяющегося действия, в своей семантике опираются на значение делимитативных глаголов, ограничивающих проявление действия временными рамками, и образуются не композицией, а расширением основы делимитативных глаголов при помощи словообразующего суффикса *-ива*. Делимитативные глаголы относятся к так называемым временно-предельным глаголам. Глаголы несовершенного вида, образованные от временно-предельных глаголов, не поддаются процессуализации, становятся неопределёнными и поэтому не составляют с производящими глаголами видовую пару. Мы имеем дело с аффиксальной омонимией: *-ива-* является здесь не формообразовательным, а словообразовательным суффиксом, модифицирующим производящую основу делимитативного глагола.





## ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ НАД ОШИБКАМИ СТУДЕНТОВ ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ СОЮЗНОГО СЛОВА КОТОРЫЙ

М. А. КОРЧИЦ

Сложноподчинённое предложение с определительной придаточной частью среди других типов сложноподчинённых предложений является одним из наиболее употребительных в письменной и устной речи. Кроме того, некоторые средства подчинения частей, характерные для придаточных определительных, в частности, союзные слова *который*, *какой*, отличаются своеобразием семантико-синтаксических связей, реализуемых ими, и не имеют аналогии в других типах придаточных\*. Поэтому определительному придаточному предложению представителями разных школ и направлений, существовавших в русской синтаксической науке, уделялось большое внимание. Ему посвящаются и работы общетеоретического характера и исследования, касающиеся частных проблем, связанных с его построением и функционально-стилистическим использованием<sup>1</sup>. В исследованиях многих синтаксистов подвергаются анализу определительные придаточные предложения, построенные по определённой модели, в том числе и с союзами словами *который*, *какой*<sup>2</sup>. В статьях методического характера авторы чаще всего пытаются разрешить проблему разграничения омонимичных союзов и союзных слов, раскрыть специфику анафорических связей между предикативными частями<sup>3</sup>, синтаксическая же роль союзных слов в структуре придаточной части затрагивается ими лишь в общем и теоретическом плане.

В Грамматике-60 и учебных пособиях по русскому языку о синтаксической позиции союзных слов говорится очень мало. В частности, о союзных словах *который*, *какой* отмечено, что они согласуются с поясняемым существительным главной части в роде и числе, употребляются в падежной форме, устанавливаемой словом, от которого они зависят в придаточной части, и могут быть подлежащим или второстепенным членом<sup>4</sup>.

Своеобразие лексико-синтаксических связей между главной и зависимой придаточной частями, осуществляемых союзными словами *который* и *какой*, недостаточно полный анализ их синтаксических позиций — одна из причин того, что учащиеся школ и студенты вузов при определении синтаксической роли союзных слов допускают много ошибок. При анализе определительного придаточного предложения данные союзные слова представляют большую трудность.

Наблюдения, проведённые нами в Гродненском (БССР, 1975 г.) и Сегедском (1978 г.) пединститутах позволяют сделать некоторые выводы о типологии

\* Относя придаточное предложение к типу определительных, мы придерживаемся структурно-семантической классификации сложноподчинённых предложений.

ошибок, допускаемых студентами в употреблении и толковании союзного слова *который*, и наметить пути к исправлению их.

Выбор типа поедложения (с союзным словом *который*) в качестве объекта наблюдений определился следующими соображениями:

1. в придаточной части, присоединяемой союзным словом *который*, наиболее чётко проявляется двойственная связь с главной: при помощи грамматических категорий рода и числа и тождества лексического значения;

2. союзное слово *который* в определительных придаточных предложениях иногда свободно заменяется местоименными наречиями *где, куда, откуда*;

3. придаточные определительные с данным средством связи вступают в синонимические отношения с другими синтаксическими конструкциями, в частности, с распространённым определением.

Поэтому для студентов правильное понимание его структурных и функциональных особенностей имеет больше значение не только в смысле усвоения данного типа предложения для активного применения в языковой практике, но и в отношении развития и совершенствования стилистических навыков и умений.

Чтобы определить типичные ошибки в употреблении и синтаксической интерпретации союзного слова *который* и на основе этого установить пробелы в теоретических знаниях, порождающие эти ошибки, т. е. выяснить степень прочности «научного фундамента», на котором базируются практические навыки, гродненским студентам филологического факультета (3-й курс, отделение русского языка и литературы) мы предложили такое контрольное задание:

Вставить союзное слово *который* в нужной форме рода, числа и падежа (с предлогом или без предлога). Подчёркнутый глагол употребить в соответствующей форме. Указать, каким членом предложения является союзное слово.

1. Лучшие книги — это те, ... *не нуждаться* в предисловиях. 2. Девочка, ... *звать* Эвелина, приходила ежедневно в усадьбу. 3. Вокруг хаты, дверь и ставни ... были заперты изнутри, стояла толпа. 4. Шагах в стах от холма зеленела пышная осока, ... *вылететь* три бекаса. 5. Из любой командировки ин привозил по десять блокнотов, каждого ... *хватить* на целый год.

В данных предложениях функциональная значимость союзного слова в структуре придаточной части не одинакова: оно занимает синтаксическую позицию подлежащего (1), дополнения (2), определения (3), обстоятельства (4) и зависимого компонента синтаксически неразложимого словосочетания *каждого из которых*, выполняющего функцию дополнения (5). Определяя синтаксическую роль этого относительного местоимения, студенты также должны были указать, с каким словом оно связано как член предложения, и поставить к нему вопрос.

Насколько правильно была определена синтаксическая позиция союзного слова, можем судить по таблице № 1.

Анализ выполненной работы показал, что студенты-белорусы не ошибались в выборе форм союзного слова и глагола-сказуемого придаточной части. В результате повседневной языковой практики у них выработались прочные навыки

## ПРИЛОЖЕНИЕ

*Таблица № 1. Определение синтаксической роли союзного слова  
белорусскими студентами*

№ п/п	Функция союзного слова	Решение		
		правильн. %	неправ. %	не дано %
1	Подлежащее	38,0	53,5	8,5
2	Дополнение	36,0	52,5	11,5
3	Определение	37,5	43,0	19,5
4	Обстоятельство	32,5	61,5	6,0
5	Компонент дополн.	—	77,5	22,5
Всего		28,8	57,6	13,6

использования относительного местоимения *который* в роли подчинительного союза. Зато при определении его синтаксической роли допущено много ошибок: правильных ответов оказалось только 28,8%, никто не смог верно указать структурную зависимость местоимения *который* в словосочетании *каждого из которых*, многие (13,6%) вообще не дали ответа на этот вопрос. Процент верных толкований тех случаев, когда союзное слово занимает позицию отдельного члена предложения, тоже низкий: он колеблется от 32,5 до 38,0 процентов.

Подсчёты показали, что только треть студентов, выполнивших задание, правильно определила грамматически главенствующее слово придаточной части, которому подчинено относительное местоимение как член предложения. Причём половина правильных решений приходится на предложение «Вокруг хаты, дверь и ставни которой были заперты изнутри, стояла толпа», где относительное местоимение располагается на месте несогласованного определения при существительных *дверь и ставни*. Этот пример для студентов оказался наиболее лёгким, видимо, потому, что семантико-синтаксическая связь между словами в сочетании *дверь и ставни которых* имеет достаточно отчётливое внешнее проявление благодаря позиции местоимения и его форме. В остальных же случаях, как правило, студенты ставили вопрос от существительного, поясняемого придаточной частью в целом, подменяя, таким образом, «внутренний» логический вопрос к союзному слову «внешним», раскрывающим характер синтаксической связи между главной и придаточной частями. Естественно, что такая подмена вопросов не может служить ключом к решению проблемы, каким членом предложения является союзное слово, так как в этом случае устанавливается тип придаточной части.

Определяя синтаксическую функцию слова *который*, пытаясь установить тип отношений между союзным словом и грамматически главенствующим в придаточной части, студенты ставили к нему вопрос «какой?», хотя не в каждом из предложений его можно применить: он уместен только к синтаксической позиции определения, и то не всегда. Эта ошибка — следствие подмены логических вопросов, о чем мы говорили выше. В 4-м предложении, где союзное слово занимает позицию обстоятельства места, ставился вопрос «из чего?» вместо «откуда?».

Перечисленные ошибки объясняются тем, что студентами-белорусами плохо усвоены некоторые вопросы морфологии и синтаксиса, им незнакомы приёмы и методы распознавания неморфологизованных членов предложения. Среди причин, породивших эти ошибки, важнейшими являются следующие:

а) незнание специфики лексического и грамматического значений местоимений, выделяющих их в особую лексико-грамматическую категорию слов в системе знаменательных частей речи;

б) непонимание морфологической сути союзных слов, своеобразия их функционирования в роли подчинительных союзов, в частности, их внешней семантической и двусторонней грамматической связи с другими словами в структурной ткани сложноподчинённого предложения;

в) пробелы в знаниях по теории словосочетания (его типы и синтаксическая роль) и второстепенных членов (значение, выражение, различение несогласованных определений, дополнений и обстоятельств);

г) неумение пользоваться методом трансформации для семантического наполнения позиции союзного слова при определении его синтаксической роли.

Ошибки студентов-венгров при конструировании сложноподчинённых предложений со словом *который* определялись по итогам аналогичного контрольного упражнения с такими предложениями:

1. На зелёных кустах, ... *смотреться* в воду, сверкала роса. 2. Комнаты домика, ... *жить* старички, были маленькие, низенькие. 3. Надя повела ребят светлыми коридорами, окна ... *выходить* на город. 4. Воспитывать людей — искусство, ... надо учиться без конца.

В них союзное слово выполняет функцию подлежащего (1), обстоятельства места (2), несогласованного определения (3), косвенного дополнения (4).

Результаты выполненной работы тоже обнаруживают контраст (правда, не настолько заметный) между практическими навыками (выбор нужной формы союзного слова) и теоретическим осмыслением языкового явления (определение синтаксической роли союзного слова). Насколько успешно студенты справились с первой задачей, показывает таблица № 2.

Таблица № 2. Выбор формы союзного слова венгерскими студентами

№ п/п	Функция союзного слова	Форма союзного слова	
		правильн. %	неправильн. %
1	Подлежащее	75,0	25,0
2	Дополнение	30,0	70,0
3	Определение	70,0	30,0
4	Обстоятельство	85,0	15,0
Всего		65,0	35,0

Правильные построения составили только 65%. Чаще всего неверно использовалась падежная форма союзная слова (45%), а также форма сказуемого (25%); не соблюдалось внешнее согласование союзного слова в роде (10%) и числе (20%). Таблица № 3 показывает, что в одном и том же предложении допускалась только одна из указанных ошибок или же они встречались в разнообразном сочетании, что свидетельствует об очень неустойчивых навыках конструирования, непонимании грамматических связей союзного слова в предложении:

**Таблица № 3. Нарушение норм согласования и управления венгерскими студентами**

№ п/п	Союзное слово			Сказуемое	К-во предлож. %
	род	число	падеж		
1	+	+	+	—	14,5
2	+	+	—	—	3,8
3	+	—	—	—	7,4
4	—	—	+	—	11,1
5	+	+	—	+	48,2
6	+	—	+	+	7,4
7	+	—	—	+	3,8
8	—	+	—	+	3,8
Всего, %	10,0	20,0	45,0	25,0	100,0

*а) На зелёных кустах, которые **смотрятся** в воду, сверкала роса; Надя повела ребят светлыми коридорами, окна которых **выходить** на город; Воспитывать людей — искусство, **которое** надо учиться без конца;*

*б) На зелёных кустах, **на которые смотрятся** (с которого **смотрятся**) в воду, сверкла роса; Комнаты домика, **в которых жить** (в которых **жил**) старички, были маленькие, низенькие; Надя повела ребят светлыми коридорами, окна **которая выходит** (который **выходят**) на город; Воспитывать людей — искусство, **которую** надо учиться без конца.*

С большими трудностями встретились венгерские студенты и при определении синтаксической функции союзного слова (50% правильных ответов); больше правильных решений оказалось при определении функции обстоятельства, меньше — дополнения (см. таблицу № 4). Как и у белорусских студентов,

**Таблица № 4. Определение синтаксической роли союзного слова венгерскими студентами**

№ п/п	Функция союзного слова	Решение		
		правильн. %	неправ. %	не дано %
1	Подлежащее	50,0	40,0	10,0
2	Дополнение	40,0	25,0	35,0
3	Определение	55,0	20,0	25,0
4	Обстоятельство	55,0	25,0	20,0
Всего, %		50,0	27,5	22,5

нет устойчивых навыков в постановке вопроса к союзному слову как члену предложения: у венгерских студентов смешение внешнего и внутреннего вопросов тоже типичное явление.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что ошибки, допущенные венгерскими студентами при выполнении работы, являются следствием:

а) влияния межъязыковой интерференции (отсутствие родовых различий у венгерских существительных, несовпадение объёма понятий «определение», «дополнение» и «обстоятельство» в венгерском и русском языках); ею вызваны ошибки в согласовании союзного слова с поясняемым существительным в роде, отнесение несогласованного определения к дополнению;

б) отсутствия прочных грамматических навыков и умений вследствие недостаточного понимания теоретических основ рассматриваемого синтаксического явления (распределение категорий рода, числа и падежа союзного слова «по разным адресам» при согласовании «извне» и управлении «изнутри», определение формы зависимого слова при глагольном и именном управлении).

В связи со всем вышеизложенным необходимо остановиться на условиях, которые предусматривает программа курса для успешного достижения цели (применительно к нашей теме), т. е. на теории определительного придаточного предложения (правила) и системе упражнений.

Вузовский курс обучения русскому языку — курс практический. Главной и конечной целью он ставит полное овладение нормами русского языка в его устной и письменной формах, получение теоретических знаний о русском языке и умение пользоваться ими как практически, так и теоретически в процессе преподавательской или переводческой деятельности<sup>5</sup>. Успешность выполнения этой задачи во многом зависит от того, насколько удачно вырабатываемые навыки и умения опираются на теоретические знания, на которых базируются те или иные языковые явления. Чтобы сложившиеся навыки грамотной устной и письменной речи были прочными, они должны быть осознанными теоретически.

Общеизвестно, что знание правила ещё не ведёт к правильному применению его на практике. Поэтому изучение правила не является самоцелью. Важное значение правила, теория имеют не сами по себе, а их внутреннее, лингвистическое проявление; правила важны постольку, поскольку они помогают выработать те важнейшие умения, которые составляют рациональную основу навыка.

Пример усвоения темы «Определительное придаточное предложение» лишний раз доказывает, что недостаточно полное освещение теоретических проблем, лежащих в основе различных тренировочных упражнений, мешает сознательному применению этой синтаксической конструкции.

Для понимания специфики придаточных определительных предложений и сознательного построения их студенты опираются на следующие теоретические положения, имеющиеся в учебных пособиях по русскому языку:

1. придаточное определительное предложение содержит характеристику предмета или раскрывает его признак и отвечает на вопрос «какой?»;

2. в главной части оно поясняет член предложения, выраженный именем существительным или каким-нибудь другим субстантивированным словом, а также именным словосочетанием;

3. присоединяется непосредственно к существительному или к указательному местоимению *тот, такой*;

4. средством присоединения являются союзы *что, чтобы, как, словно*,

*будто, как будто, точно* и союзные слова *который, какой, чей, что, где, куда, откуда, когда*; каждый из них вносит в придаточную часть своеобразный дополнительный оттенок;

5. союзные слова *который, какой* согласуются в роде и числе с существительным главной части, а их падежная форма зависит от синтаксической роли в придаточной и устанавливается словом, с которым они связаны как члены предложения;

6. придаточная часть занимает интерпозицию или постпозицию по отношению к главной части и располагается непосредственно за поясняемым словом;

7. по синтаксической роли определительное придаточное предложение синонимично обособленному определению.

Практика показывает, что этот минимальный объём теоретических сведений студенты усваивают сравнительно легко. Однако в учебных пособиях по синтаксису, которыми пользуются белорусские и венгерские студенты, не раскрываются причины двусторонней синтаксической связи союзного слова *который* и его способность изменять своё семантическое наполнение в зависимости от контекста.

Местоимения среди других знаменательных частей речи отличаются прежде всего своим лексическим значением. Как указывал А. Г. Руднев, «местоимения с точки зрения семантики выделяются в особую часть речи потому, что они не имеют такого определённого лексического значения, как, например, имена существительные, обозначающие названия определённых качеств-свойств, присущих тем или другим предметам. Местоимения наполняются содержанием тех имён, на которые они указывают, однако не называя их по имени»<sup>6</sup>. Местоименная семантика характеризуется отвлечённостью, отсутствием постоянной отнесённости с тем или иным реальным предметом, признаком или действием. Лишённые своего постоянного лексического значения, будучи сами по себе лексически пустыми, местоимения в контексте всегда соотносятся с другими именами — существительными, прилагательными, наречиями и т. д., получая от них каждый раз новое конкретное содержание. Указательное (дейктическое) значение является «семантическим стрежнем»<sup>7</sup> местоимений, определяет их синтаксическую функцию в предложении.

Указательная функция и способность приобретать конкретную синтаксическую значимость за счёт семантики «адресата», к которому оно отсылает, характерны и для союзного слова *который*. От «адресата», т. е. от имени существительного (или сочетания существительного с определениями) оно получает формы рода и числа. Соединя зависимую предикативную единицу (придаточную часть) с грамматически независимой (главной частью), т. е. выполняя функцию подчинительного союза, союзное слово *который* сохраняет свою принадлежность к знаменательным словам и поэтому входит в структуру придаточной части, как правило, на правах отдельного члена предложения. Оно получает падежную форму от того слова, с которым связано синтаксически в придаточной части. Таким образом, оно связано согласованием извне и управлением изнутри.

Итак, специфичность подчинительной связи, осуществляемой данным союзным словом, проявляется в её двойственности: оно объединяет части сложного предположения своим отсылочным значением (семантическая связь) и согласованием в роде и числе (грамматическая связь)<sup>8</sup>.

Сущность данного семантико-синтаксического явления, связанного с функ-

ционированием союзного слова *который*, должна быть понята студентами, если мы действительно стремимся добиться сознательного применения теории в речевой практике.

Если проанализировать систему тренировочных упражнений, которые имеются в различных пособиях для закрепления темы, то в целом можно отметить соответствие иллюстративного языкового материала объёму научной информации теоретической части. Он направлен на развитие навыков построения и употребления определительных придаточных предложений в речи. Выполняя упражнения, студенты находят поясняемое существительное главной части, определяют форму союзных слов, производят замену средств связи. Разнообразными являются задания, в которых требуется самостоятельно построить определительную часть или найти ей синонимическую замену. И всё же, несмотря на эти положительные стороны, предлагаемые упражнения должны быть более целенаправленными в теоретическом отношении. Некоторые вопросы теории, на которых базируется осмысленное конструирование, в практической части отражаются, по нашему мнению, недостаточно чётко. Мы имеем в виду прежде всего упражнения, связанные с выяснением двойственного характера подчинения, осуществляемого союзными словами *который*, *какой*.

Упражнения, которые выполняют студенты по данной микротеме, должны отражать основные правила построения придаточных предложений, раскрывать сущность семантико-структурной модели связующих средств. Располагать их целесообразно с учётом двух этапов усвоения материала.

Первую группу упражнений должны составлять языковые, или тренировочные (подготовительные, синтетические) упражнения, рассчитанные на выяснение, иллюстративно-наглядное комментирование теоретической сути языкового явления и составленные из изолированных примеров. Во вторую группу войдут упражнения речевые, или синтетические, предполагающие выработку навыков использования определительных придаточных предложений в речи. В целом вся система упражнений должна строиться по принципу нарастания трудности.

На первом этапе студенты закрепляют теоретические сведения (языковые, подготовительные упражнения), решая следующие задачи:

Найти в тексте сложноподчинённые предложения с придаточными определительными, поставить к ним вопросы и указать значение;

В главном предложении подчеркнуть слово, к которому относится придаточное, указать, какой частью речи оно выражено;

Указать союзы и союзные слова, присоединяющие определительные придаточные предложения к главным; найти в главных соотносительные слова;

Указать, какие слюзные слова согласуются с определяемым словом; определить их род и число; сопоставить грамматические категории поясняемого и союзного слова и указать, в чём они согласуются;

В придаточном предложении найти член предложения, от которого зависит союзное слово, указать, каким падежом он управляет;

Разобрать придаточную часть по членам, определить синтаксическую роль союзного слова и др.

Это период теоретического осмысления структуры определительного придаточного предложения. Затем студенты приступают к выработке навыков использования отдельных элементов конструкции, их внимание концентрируется на деталях, усвоение которых необходимо для последующего развития навыков. Они выполняют упражнения, в которых уже присутствует элемент самостоятельного творчества:



Вставить вместо точек союз или союзное слово в нужной форме;  
Заменить выделенные слова в главном предложении словами, данными в скобках, соответственно изменив согласование;  
В главном предложении вместо точек вставить подходящее по смыслу существительное;  
В придаточном предложении слово, управляющее относительным местоимением, поставить в нужной форме;  
Поставить вместо союзного слова поясняющее придаточной частью существительное;  
Заменить союзные слова (союзы) другими союзными словами (союзами);  
Дополнить начатые предложения придаточными с союзным словом *который*;  
Из двух простых предложений составить одно сложноподчинённое с придаточным определительным;  
Заменить определительное придаточное предложение синонимичным причастным оборотом;  
Продолжить предложение придаточным определительным и т. д.

Наконец, последующие упражнения предполагают применение всего комплекса знаний по данной теме, использование придаточных определительных предложений в различных речевых (языковых) ситуациях. Студентам предлагается, опираясь на известные структурные модели «существительное + указательное местоимение + союзное слово», «существительное + союз» и др., построить предложение на заданную тему; составить предложения, используя сочетания «город, где (куда, откуда)», «старна, где (куда, откуда)» и т. п., составить сложноподчинённые предложения с определительным придаточным, используя опорные слова *Москва, Будапешт, Сегед, Тиса, Альпы, Балатон, Волга* и др. Работая над связным повествованием, студенты рассказывают о своём родном городе, поездке в Советский Союз, уборке урожая, дают описание своего рабочего дня, института, любимой подруги и т. д. Полезным является также перевод отдельных предложений или краткого текста с венгерского языка на русский с употреблением определительных придаточных предложений.

Безусловно, задача развития речи присутствует в каждой серии упражнений, но не в одинаковой степени. В языковых упражнениях она менее ярко выражена, так как основное здесь — выяснение особенностей изучаемой конструкции, усвоение теории для осознанного применения. Но постепенно языковые упражнения усложняются, приобретают всё более творческий характер, приближаясь к речевым. В заключительных упражнениях центр тяжести переносится на развитие практических навыков.

Необходимо отметить, что описанный нами предварительный контрольный срез по выяснению типов ошибок проводился после изучения темы «Определительное придаточное предложение». Но в Гродно для ликвидации пробелов в знаниях мы могли использовать семинарские и практические занятия по синтаксису сложного предложения на 4-м курсе. Сложнее обстоял вопрос с венгерскими студентами (4-й курс, отделение венгерского и русского языков), которые уже сдали экзамен по русскому языку на 2-м курсе. Дополнительную работу по закреплению навыков употребления определительных придаточных предложений с ними мы проводили на занятиях по лексике и стилистике.

Мы разъяснили студентам механизм подчинительной связи, осуществляемой относительными местоимениями и местоименными наречиями, на примерах показали неконкретность их семантики, анафорическую (отсылочную) функ-

цию и лексическую наполняемость за счёт других слов. Был раскрыт двойной характер подчинительной связи — семантический и грамматический — между главным и придаточным предложениями, если придаточное присоединяется союзными словами *который, какой*. Как приём, облегчающий определение функции союзного слова, применялся метод замены союзного слова его семантическим наполнителем. Например: «Охотник взобрался на дерево, с которого он мог видеть дорогу». — «Охотник взобрался на дерево. С дерева он мог видеть дорогу». Особенно часто практиковались составление определительных придаточных предложений по словарным формам, замена причастных оборотов придаточной частью.

Повторно проведённый контрольный срез (на аналогичных упражнениях) показал, что количество ошибок при составлении определительных придаточных предложений резко сократилось: у белорусских студентов неверные решения составляли 24,5%, у венгерских — 21,7%. Основная трудность для белорусов — отграничение второстепенных членов, для венгров — согласование и управление, категории рода и падежа имён существительных. В целом у студентов-белорусов это трудности теоретического плана, у венгров — и теоретического и практического.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке, «Просвещение» М., 1967; Валимова Г. В. Функциональные типы сложного предложения в современном русском языке, Изд-во Ростовского ун-та, 1967; Василенко И. А. Сложное предложение в современном русском литературном языке, АДД, М., 1958; Ильенко С. Г. Вопросы теории сложноподчинённого предложения в современном русском языке, АДД, Л., 1964; Кирпичникова Н. В. Сложноподчинённые предложения с придаточными определительными и повествовательно-распространительными. «Русский язык в школе», 1965, № 1; Крючков С. Е. и Максимов Л. Ю. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения, «Просвещение», М., 1969.; Пospelов Н. С. Сложноподчинённое предложение и его структурные типы. «Вопросы языкознания», 1959, № 2 и др.
- [2] Акимов Г. Н. Определительно-описательные предложения с относительным местоимением *который* (По материалам научной прозы М. В. Ломоносова). — Учёные записки ЛГУ, № 235, Серия филологических наук, вып. 38, 1958; Вьюкова М. Н. Относительные предложения с союзным словом *который* в литературном языке 18 века. — Учёные записки Томского ун-та, № 3, 1958; Меликян Н. А. О некоторых особенностях сложноподчинённых предложений со словом *который*, относящимся к существительному из главной части. — Сборник научных трудов Ереванского пед. ин-та, Серия русского языка, № 1 и др.
- [3] Колосова Т. А. Разграничение омонимичных союзов и союзных слов. «Филологические науки», 1967, № 4; Чернова В. И. Приёмы разграничения союзных слов. — Учёные записки Орловского пед. ин-та, 1964, т. 22; Белошапкова В. А. Анафорические элементы в составе сложных предложений. — В кн.: Памяти академика В. В. Виноградова. Сб. статей, М., 1971 и др.
- [4] Грамматика русского языка, т. 2, ч. 2, Изд-во АН СССР, М., 1960, с. 266.
- [5] Обучение русскому языку как специальности, М., «Высшая школа», 1975, с. 8.
- [6] Руднев А. Г. Синтаксис современного русского языка, изд. 2, М., «Высшая школа», 1968, с. 215.
- [7] Маловицкий Л. Я. Замечания о значении местоимений. «Программа и краткое содержание докладов к 10 научно-методической конференции Северо-Западного зонального объединения кафедр русского языка педагогических институтов», ч. I, Л., 1968, с. 34.
- [8] Белошапкова В. А. Сложное предложение в современном русском языке (Некоторые вопросы теории). М., «Просвещение», 1967, с. 81.

# ЕИИИЕ СПРАЧТНЕОРЕТИСЧЕ ФРАГЕН ИИ ВЕРБИИДИИГ МИТ ДЕМ СТУДИИИ ДЕР УИТЕРОРДНЕНДЕН ЗУСАММЕНГЕСЕТЗТЕН СÄТЗЕ

*М. А. КОРЧСИЧ*

Дас СТУДИИИ ДЕС УИТЕРОРДНЕНДЕН ЗУСАММЕНГЕСЕТЗТЕН СÄТЗЕС — ИИИЕРХАБ ДЕССЕН ДЕС АТТРИБУТИВЕН НЕБЕНСАТЗЕС — ВЕРПФЛИЧЕТ УИИ, ДЕР ЕИГЕН КОРРЕЛАТИОН ЗВИШЧЕН ДЕР СПРАЧТНЕОРИЕ ИИ ДЕР ПРАКТИСЧЕН АНЕИГНИИГ ДЕР СПРАЧЕ БЕСОНДЕРЕ БЕДИИГУИГ БЕИЗУМЕССЕН. ДИЕ БЕВУСИТЕ АНЕИГНИИГ ДЕР СПРАЧЕ МУСС СИЧ ВОМ ГЕСИЧТСПУИКТ ДЕР НАЧФОЛГЕНДЕН ПРАКТИСЧЕН БЕТÄТИГУИГ АУФ ЕИИЕ ДАУЕРХАФТЕ КЕННТНИС ДЕР ТНЕОРИЕ СТУТЗЕН. АУССЕРАЧТЛАССЕН ДИЕСЕР ФОНДЕРУИГ ФÜХРТ ЗУ ВЕРСЧИДЕИЕН ФЕХЛЕРИИ ИИ СПРЕЧЕН ДЕР РУССИШ-СТУДЕНТЕН. ДИЕС БЕВУСИЕН ДИЕ ДАТЕН ИЕНЕС СПРАЧ-ВЕРСУЧЕС, ДЕН ВЕРФАССЕР АИ ДЕР ПÄДÄГОГИСЧЕН HOCHSCHULE ЗУ ГРОДНО ИИ ДЕР ПÄДÄГОГИСЧЕН HOCHSCHULE „JUHÄSZ GYULA“ ИИ СЕЗЕГ ВÄХРЕНД ДЕР СТУДИИИИ ИЕНЕР ФЕХЛЕР ДУРЧФÜХРТЕ, ДИЕ ДИЕ HOCHSCHULSTУДЕНДЕН БЕЛОРУССИШЕР ИИ УИГАРИСЧЕР МУТТЕРСПРАЧЕ БЕИИ ГЕБРАУЧ ДЕС БИИДЕВОРТЕС „kotorűj“ МАЧТЕН. ВЕРФАССЕР ВЕИСТ ИИИ АУФ ДИЕ МÄНГЕЛ ДЕР ЛЕХРБÜЧЕР ИИ ÜБУИГССАММЛУИГЕН ДЕР HOCHSCHULEИИ ИИТЕРБРЕИТЕТ ЕИИИИ ВОРСЧЛАГ ЗУР АИОРДНУИГ ДЕС ЛЕХРСТОФТЕС ЗВЕЦКС ГРÜИДИЧЕРЕН ФИХИЕРЕНС ДЕС ТНЕМАС ВОИИЕ ДЕР ЕРФОЛГРЕИЧЕРЕН ЕВТИКЛУИГ ДЕР МÜИДИЧЕН ИИ СЧРИФТЛИЧЕН ФЕРТИГКЕИТЕН.

## ИЗ НАБЛЮДЕНИИ НАД ОШИБКАМИ СТУДЕНТОМ ПРИ УПОТРЕБЛЕИИИ СЮИЗНОГО СЛОВА «КОТОРЫИ»

*Корчиц М. А.*

НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «СЛОЖНОПОДЧИИЁИИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ, В ЧАСТНОСТИ, ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОГО ПРИДАТОЧНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ, РАСКРЫВАЕТСЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ТЕСНОЙ СВЯЗИ ТЕОРИИ ЯЗЫКА С ПРАКТИКОЙ ОВЛАДЕНИЯ РЕЧЬЮ. СОЗНАТЕЛЬНОЕ УСВОЕНИЕ ЯЗЫКА ДЛЯ ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРАКТИСЧЕОИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПИРАЕТСЯ НА ПРОЧНОЕ ЗНАНИЕ ТЕОРИИ. ИГНОРИРОВАИИЕ ЭТОГО ФАКТА ПРИВОДИТ К РАЗНООБРАЗНЫИ РЕЧЕВЫИ ОШИБКАМ. ДОКАЗАТЕЛЬСТВОИ ЭТОМУ ЯВЛЯЮТСЯ ДАННЫЕ ЛИНГВИСТИСЧЕОИЙ ЭКСПЕРИМЕНТА, ПРОВЕДЁИИНОГО АВТОРОМ В ГРОДНЕНСКОИ И СЕГЕДСКОИ ПЕДИИИСТИТУТАХ ПО ИЗУЧЕНИИ ОШИБОК ПРИ ИСПОЛЬЗОВАИИИ СЮИЗНОГО СЛОВА «КОТОРЫИ». УКАЗАНЫ НЕДОСТАТКИ УЧЕБНИКОВ И СБОРНИКОВ УПРАЖИИЕНИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИСЧЕОИЙ ИИИСТИТУТОВ, ДАНЫ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ БОЛЕЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО РАСПОЛОЖЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ТЕМЫ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОИ И ПИСЬМЕИИИИ РЕЧИ.



## L. TOLSZTOJ: ÉRZELEM ÉS GONDOLAT A MŰALKOTÁSBAN

LEPAHIN VALERIJ

A TOLSZTOJ munkásságával foglalkozó tanulmányokban gyakran történik utalás TOLSZTOJ esztétikai nézeteinek ellentmondásosságára, így többek között bírálni szokás TOLSZTOJ művészetmeghatározását is. Idézzük fel először ezt a meghatározást, amelyet TOLSZTOJ a *Mi a művészet?* c. tanulmányában fogalmazott meg. TOLSZTOJ a következőket írta: „A művészeti tevékenység abban áll, hogy felidézzük magunkban az egyszer átélt érzelmet, s miután felidéztük, mozdulatokkal, vonalakkal, színekkel, hangokkal, szavak révén alkotott képekkel, úgy fejezzük ki, hogy mások ugyanazt érezzék. A művészet az az emberi tevékenység, amely abban áll, hogy valaki tudatosan, bizonyos külső jelek révén másokkal közli az általa átélt érzelmeket, s ezek az érzelmek másokra is átragadnak, mások is átéliük őket” [1].

PLEHANOV véleménye szerint e megfogalmazás legfőbb hiányossága az, hogy figyelmen kívül hagyja a művészet gondolatközlő funkcióját. Ma is akadnak hívei a TOLSZTOJ adta meghatározás ilyen irányú bírálatának, újra és újra felmerül ilyen vagy olyan formában a kérdés: miért helyezte TOLSZTOJ előtérbe a művészet érzelmi emocionális oldalát? K. LOMUNOV aki e kérdésről terjedelmes monográfiát írt megállapítja, hogy téziseiben TOLSZTOJ a „művészet egyedüli tárgyaként az érzelmeket nevezte meg” [2]. Ugyanez a szerző próbálkozik azzal, hogy — az ő szavaival szólva — rekonstruálja a „mi a művészet” kérdésre adott tolsztoji felelet legutolsó megfogalmazását, és egyben TOLSZTOJ szövegébe ágyazza a Plehanov ajánlotta kiigazítást.

Vajon miért csak az érzelmeket említi meghatározásában TOLSZTOJ? Vajon feltétlenül kiegészítésre szorul-e álláspontja? Célunk ezeknek a kérdéseknek a megvilágítása, tisztázni igyekszünk TOLSZTOJ véleményét az érzelemnek és gondolatnak az irodalmi műben való viszonyáról.

Gondolatmenetünkben felhasználjuk TOLSZTOJNAK saját írói tevékenységével kapcsolatos kijelentéseit, valamint kortárs irodalomban írt megjegyzéseit és a kortárs íróknak adott tanácsait.

TOLSZTOJ már irodalmi munkássága kezdetén sokat foglalkoztatta az a kérdés, hogy mi a szerepe az érzelemnek a műalkotásban. Akkori megnyilatkozásaiban szembeszökő az a tény, hogy kijelentései sohasem elvont, tisztán elméleti jellegűek. TOLSZTOJ nem az elmélettől jut el a gyakorlatig, hanem a gyakorlattól az elméletig. Akkori elképzelései az író művészi útkeresésének gyümölcsei. TOLSZTOJ szakadatlanul keresi az érzelem irodalmi formában történő kifejezésének és átadásának módjait. 1852-ben így ír naplójában: „...Vajon át lehet-e adni az érzelmet? Nem lehetne-e valahogyan átönteni a másik emberbe azt az érzést, amit a természet látványa kivált bennem? A leírás nem elég”. És valamivel később: „Úgy gondolom, képtelenség leírni egy embert; de le lehet írni azt, hogyan hatott rám ez az ember” [3]. E két fel-

jegyzés problematikája kétségtelenül rokon jellegű. A második esetben TOLSZTOJ az ember ábrázolását csak a szerzőben vagy környezetében kiváltott érzések segítségével tartja lehetségesnek, nem pedig az adott ember leírása útján. Már itt felfedezhetjük TOLSZTOJ művészetfelfogásának elemeit. Az ilyen jellegű megnyilatkozások (egyébként nem egyedülállók az 50-es években) arról tanúskodnak, milyen fontosnak tartotta TOLSZTOJ kezdettől fogva a művészi hatás emocionális összetevőit. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy ezek az elképzelések TOLSZTOJ írói tapasztalatának eredményei, azok a feladatok határozzák meg őket, amelyeket első művei alkotásakor tűzött maga elé. Ezekből a feljegyzésekből egyenlőre inkább az derül ki, hogy TOLSZTOJ elégedetlen irodalmi próbálkozásaival, keresi az olvasóra való még teljesebb ráhatás eszközeit, és nem törekszik a művészet problematikájának elméleti megfogalmazására.

TOLSZTOJNAK az 50-es évekből származó empirikus elméleti fejtegetéseivel szorosan összefügg a művészet „magával ragadó hatásáról” szóló elmélete, amely a tézisekhez viszonyítva új, közbeeső szakasz a művészet értelmezésében. A „magával ragadás” elmélete egyenes következménye, megerősítése volt — más formában — azon nézeteknek, melyeket Tolsztoj az érzelmenek a művészi alkotásban betöltött szerepével kapcsolatban hangoztatott.

1865-ben P. D. BOBORIKINHEZ írt levelében TOLSZTOJ ezt írja: „... Ha azt mondanák nekem, hogy mindazt, amit írok, a mai gyerekek 20 év múlva olvassák majd, sírni és nevetni fognak az olvasottakon és megszeretik az életet, egész életemet és minden erőmet az írásnak szentelném” [4]. Itt már nem annyira az érzelem közlésének fontosságáról van szó (hiszen az olvasó mindemellett közömbös maradhat), hanem inkább arról, hogy úgy kell az érzést kifejezni a műalkotásban, hogy megindítsuk az olvasót, hogy őt is ugyanaz az érzés ragadja magával. Később TOLSZTOJ így fogalmazta meg ezt a feladatot: „Művészi alkotás az, ami magával ragadja az embereket, ami valamennyiünkben ugyanazt a hangulatot váltja ki” [5]. Ebben a megnyilatkozásban TOLSZTOJ ismét az olvasóra való hatás szempontjából közelíti meg a művészetet, mindenekelőtt az olvasói befogadás sajátosságait veszi figyelembe. Számára itt nem az esztétikai jelenség a fontos, hanem a befogadóra gyakorolt hatása, azaz itt is az írói gyakorlat érdekében és álláspontjáról alkot ítéletet. TOLSZTOJ különös érdeklődése a művészet ezen sajátossága iránt saját olvasói tapasztalatának (TOLSZTOJ kitűnő szakképzettségű olvasó volt) és írói tevékenységének eredménye, egyben pedig válasz arra a kérdésre, hogyan kell írni. Véleménye szerint az írónak magával kell ragadnia az olvasót, el kell érnie, hogy az olvasó a mű hőseivel együtt sírjon vagy nevessen, velük szvenedjen, vagy velük együtt legyen boldog, és végül mindezek eredményeképpen helyesebben értékelje, még jobban megszeresse az életet.

Amikor TOLSZTOJ a művészet „magával ragadó erejéről” ír, akkor a művészetet — REPIN kifejezésével élve — nem szórakozási formaként határozza meg. TOLSZTOJ számára a művészet feladata mindenekelőtt az, hogy az emberek érzelmi állapotukat, élményeiket átadják egymásnak. Ez az érzelemátadás TOLSZTOJ meggyőződése szerint nem mehet végbe polemikus formában: „Csak művészi eszközökkel lehet hatni a tévelygőkre, tudod elérni azt, amit vitatkozva szeretnél volna. A művészet révén szőröstül-bőröstül meg lehet ragadni a tévelygőt, és oda vezetni, ahová kell. Új következtetéseket kifejteni, logikusan érvelni lehetséges, de vitatkozni, cáfolni nem szabad: le kell bilincselni az ellenfelet...” [6]. Művészi alkotásban viszont csak nagyon pontosan és tökéletesen kifejezett érzéssel lehet hatást elérni. Jegyzetfüzetében TOLSZTOJ így ír: „Régi írásmódom, amikor a „Gyermekkor”-t írtam, a legjobb: minden költői érzést ki kell méríteni, akár lírai formában, akár jelenetben, akár egy személy, jellem vagy a természet ábrázolásában” [7]. Ezek a megnyilatkozások még

egyszer rámutatnak arra, miért tulajdonít Tolsztoj döntő jelentőséget az érzelmeknek. Az érzelmek átadása nála nem öncél, hanem az olvasóra való hatásnak, az olvasó megragadásának és egy meghatározott hangulatba való varázslásának leghűbb, az írói feladatának legjobban megfelelő eszköze.

A 80-as évek végén TOLSZTOJ néhány megnyilatkozásában a műalkotás hatékonyságának, magával ragadó képességének három feltételét emeli ki. Például V. A. GOLICEVHEZ írt levelében felsorolja a tartalom újszerűségét, a formát vagy tehetséget (TOLSZTOJ számára ezek a fogalmak azonosak) és a szerzőnek az ábrázolás tárgya iránti őszinte vonzódását [8]. Legfontosabb feltételnek TOLSZTOJ az utóbbit tartja. A tartalom újszerűsége ugyanis a művészi alkotásnak elengedhetetlen, de korántsem a legfontosabb feltétele, hiszen önmagában nem követel művészi formát és más, nem művészi formákat is ölthet. Amit TOLSZTOJ a második feltételről, a mesterségbeli tudásról mond, az, úgy gondoljuk szorosan összefügg saját írói tapasztalataival, a stílus szerepéről alkotott véleményével. E vonatkozásban nagyon hitelesnek tűnik A. V. CSICSERIN megállapítása: „...A művészség első követelménye: a beszéd frissesége, az a tudat, hogy így még soha senki nem írt, elválaszthatatlanul összefügg azzal, hogy így még senki nem gondolkodott, nem érzett...”. CSICSERIN arról is ír, hogy TOLSZTOJ nem eredetiségre, választékosságra, jó hangzásra és a beszéd szellemességére törekszik, hanem a stílus teljességére, a mű alapeszméjével való tökéletes azonosulásra, mert ez az ő értelmezésében a nyelv művészségének forrása [9]. Éppen ezért vélekedett TOLSZTOJ úgy, hogy ha a szerző őszinte érdeklődéssel viszonyul tárgyához, „jó művet” tud írni, mivel ez esetben a stílus, a forma feletti uralom a munka során kialakul. TOLSZTOJ nem tagadja a művészi forma jelentőségét; egyszerűen arról van szó, hogy az ő felfogása szerint a forma nem kezdettől fogva adott, hanem az irodalmi tevékenység során a mű tartalmának függvényeként alakul ki.

De mit is jelent a „szerzőnek a műalkotáshoz való szenvedélyes, komoly viszonya”? Nem erre utal TOLSZTOJ már az 50-es években az érzelmeknek a műalkotásban betöltött szerepéről szólva? A tézisek a művész őszinteségén azt az erőt értik „amellyel a művész maga átéli a kifejezendő érzést”. TOLSZTOJ a művéstől az érzés kifejezésének olyan erejét követeli meg, amely megszünteti az író és olvasó közötti választonalat és lehetővé teszi érzéseik találkozását.

Ily módon az a követelmény, amelyet TOLSZTOJ a tézisekben és későbbi megnyilatkozásaiban is hangoztat, a szerző által átélt, erőteljesen és szenvedélyesen kifejezett érzés, lényegében nem más, mint az 50-es évek nézőpontja továbbfejlesztve és pontosabbá téve.

TOLSZTOJ az érzelmek művészi átadásának módjai foglalkoztatják (ld: az érzést nem leírni kell, hanem át kell ültetni az olvasóba), ezt előmozdítandó ajánlja később, hogy az írónak magával kell ragadnia az olvasót; és végül e cél elérésének elengedhetetlen feltételét látja abban, hogy a szerző maga is átélje ezeket az érzéseket, szenvedélyesen és az igazsághoz hűen beszéljen róluk. Ezért az érzelmek problémája a műalkotásban TOLSZTOJ számára nemcsak a közlés eszközeinek és módjainak kérdése, hanem végső soron a művésznél a műalkotás tárgya iránti szeretetet, őszinteséget, az érte való lelkesedést jelenti, azt a követelményt, hogy a művéstől hassa át a költői eszme, vagy — DOSZTOJEVSZKIJ szavaival élve — a szenvedély eszme.

De azt jelentik-e az elmondottak, hogy TOLSZTOJ másodlagos jelentőséget tulajdonított a művészi alkotásban a gondolatnak? Úgy tűnik, mintha nyitott kapukat döngetnének, az ilyen kérdésfeltevés eleve inkorrektnek, feleslegesnek tűnik, a válasz pedig magától értetődőnek: TOLSZTOJ a világirodalom egyik legnagyobb gondolkodója. Mégis az a körülmény, hogy TOLSZTOJ gyakran korrigálják művészetmeghatározásának egyoldalúsága miatt, szükségessé teszi a kérdés rövid áttekintését.

TOLSZTOJ műveiben a gondolat négy formában szerepel: a hősök érzelmei által, a hősök fejtegetésein keresztül, a szerző elméleti általánosításai útján kifejezett gondolat, végül a gondolat, mint a mű általános eszméje. Az első előfordulási formaként a legismertebb példák közül Andrej Bolkonszkijnak az öreg tölgygel (az Otradnojéba vezető úton és visszafelé) való két találkozását nevezhetjük meg; a második formára példa: Pierre Bezuhov elmélkedése a szabadkőművességről, stb. A gondolat harmadik megjelenési formájában — a szerzőt foglalkoztató probléma elméleti általánosításával — részletesebben szükséges foglalkozni.

A. V. CSICSERIN említett könyvében ezzel kapcsolatban a következő megjegyzés található: „A szerző (TOLSZTOJ — L. V.) nem törődik a képletes művésziességgel, saját gondolatait, elméleteit, általánosításait beleszővi az elbeszélésbe” [10]. TOLSZTOJ valóban sok művébe ágyaz be tisztán elméleti fejtegetéseket. Fontosnak tartotta, hogy minden műben megfelelő arányban legyenek elbeszélő, ismereteket közlő részek, amelyeket ő a „művészet ballasztjának” tartott. A „Háború és béke” olvasásakor a regény néhány oldala idegen testnek tűnhet az elbeszélés művészi szövetében. Ilyennek tartotta a szerző elméleti fejtegetéseit például FLAUBERT is. De az első pillantásra indokolatlannak tűnő beavatkozás nem a teoretikus TOLSZTOJ önkényessége, hanem belülről fakadó művészi szükségszerűség. TOLSZTOJ saját alkotói módszeréből kiindulva az életet a hősök tettein, cselekvésein, szavain és főleg érzelmein keresztül igyekszik megmutatni, de a gondolkodó ereje és lendülete a valóság racionális felfogására törekedve szétfeszíti ezeket a korlátokat. Mindez nem sérti a regény művészi egységét. Ha megkíséréljük a „Háború és béke”-t a szerzői kitérők nélkül értékelni, azt tapasztaljuk, hogy szétesik a Tolstoj által egybeolvasztott művészi forma. Sajátos kompozíciójának maga TOLSZTOJ sem tudott és nem is akart nevet adni, mivel az — véleménye szerint — túllépte a regény műfajáról kialakult hagyományos elképzelések kereteit.

A negyedik forma — a gondolat mint a mű általános eszméje — úgy tűnik, nem igényel külön magyarázatot és példákat. De TOLSZTOJ éppen a gondolatról, mint a mű általános eszméjéről nyilatkozott leggyakrabban. A „Gyermekkor” c. kisregényén dolgozva TOLSZTOJ ezt jegyzi fel naplójában: „Úgy látszik, nem vagyok elég türelmes, gyakorlott, nem elég világosan fejezem ki magam, nincs semmi nagyság sem írásmódomban, sem érzelmeimben, sem gondolataimban. Egybéként ez utóbbiban még kételkedem” [11].

E feljegyzése alapján ítélve a gondolatok menete, felépítése és tartalma a szerző számára nem kevésbé fontos, mint a stílus és az érzelmek átadása. Sőt itt TOLSZTOJ gondolkodói képességét művészi tehetsége fölé helyezi. Számára már az 50-es években vitathatatlan tény, hogy mielőtt az író tollat fogna, tisztában kell lennie azzal, mit tud és mit kell mondania az olvasónak. Öt év múlva, 1857-ben, már nem kételkedik abban, hogy eredetileg tud mondani. Ezt jegyzi fel: „... nekem sok újat és fontosat kell mondanom...”. Majd közvetlenül ezután: „...Van mit mondanom és van erőm hatásosan mondani” [12].

TOLSZTOJNAK mint kritikusnak a megjegyzései is arról tanúskodnak, milyen nagy jelentőséget tulajdonított a mű eszméjének. Az 50-es évek irodalmára vonatkozó elmarasztoló megjegyzései éppen a művek intellektuális színvonalának csökkenésére vonatkoznak: „Az irodalom ellaposodásának okai: a könnyű (kiemelés tőlem — L. V.) művek olvasása szokássá, az írás pedig szórakoztató elfoglaltsággá vált” [13]. TOLSZTOJ az irodalmat mindig munkának, egész élete ügyének tekintette. Feladatát abban látta, hogy új gondolatokat, új eszméket, új életszemléletet vigyen az irodalomba, vagy „helyrehozza a meglevő tévelygéseket”. Meggyőződésének szilárdságát bizonyítja, hogy félévszázaddal később, néhány hónappal halála előtt is hasonló



szellemben nyilatkozott, egy kezdő írónak adva tanácsot. „Csak akkor lehet írni, ha érzi az ember, hogy valami olyan újat tud mondani, ami számára teljesen világos, de az emberek által eddig nem ismert...” [14].

Munkájában TOLSZTOJ az a tudat vezérelte, hogy valami újat és fontosat képes mondani az embereknek, ezért fordított nagy figyelmet arra, hogy a művébe zárt gondolatot világosan és pontosan fogalmazza meg. Közismert tény, hogy TOLSZTOJ gyakran átdolgozta műveit, gondosan kiszűrte belőlük minden felesleges, bár önmagában véve kifogástalan részletet, ha úgy érezte, hogy az alapeszmét elhomályosítják. Hősait úgy mozgatta, beszéltette, hogy az alapeszme minden megnyilvánulásukban jelen legyen, nem engedte meg, hogy az alapvető elképzeléssel összeegyeztethetetlen kijelentést tegyenek.

Egy alkalommal mint olvasó, így vélekedett az író állásfoglalásának és a mű vezérgondolatának kérdéséről: „A legérdekesebbek azok (a művek — V. L.), amelyekben a szerző mintegy leplezni igyekszik egyéni nézeteit és ugyanakkor mindenütt, ahol nézetei mégis lelepleződnek, hű marad hozzájuk” [15]. Ez a TOLSZTOJRA jellemző vélemény, amelyet nemcsak mint olvasó és kritikus, hanem mint író és elméleti szakember is vallott, a továbbiakban átgondolt, egész munkásságán tükröződő meggyőződésévé vált. N. N. SZTRAHOVHOZ írt egyik levelében arról beszél, „milyen értelmetlenség gondolatokat keresni a műalkotásban”. A továbbiakban TOLSZTOJ így magyarázza ki jelentését: „Bármely gondolat, amelyet összefüggéséből kiszakítunk, lapossá, értelmetlenné válik. Maga az összefüggés, azt hiszem, nem gondolatokból áll, hanem valami másból, s a lényegét közvetlenül szavakkal elmondani nem lehet; csak közvetetten — szavakkal felidézve az alakokat, a cselekményt, a helyzeteket” [16]. „Az alakok felidézése” nem más, mint a hősök élményeinek és érzelmeinek ábrázolása olyan célból, hogy ugyanolyan vagy hasonló élményeket és érzelmeket váltson ki az olvasóból. TOLSZTOJ nem elégedett meg azzal (ez alkotói módszerének egyik sajátossága), hogy gondolatát a hősök tettein, cselekedetein keresztül fejezze ki. A cselekmény és a helyzetek mintegy külsődleges leírása mellett TOLSZTOJ különös figyelmet fordított arra, hogy a tettet végrehajtó hős érzelmein és az őt körülvevő személyek emocionális megnyilvánulásain keresztül feltárja a történetek belső tartalmát jelentőségét is. Főképp ez utóbbira, a tett által kiváltott vagy vele összefüggő érzelmek ábrázolására fordított különös gondot. Ezen a ponton — a gondolat és érzelem műalkotásban betöltött szerepének vizsgálatá után — rátérhetünk annak elemzésére, hogyan vélekedett TOLSZTOJ a kettő összefüggéséről.

A „Serdülőkor” c. kisregény értékelésekor TOLSZTOJ mint magától értetődő tényt jegyzi meg, hogy a művet egyetlen gondolatnak kell áthatnia. Ez azonban önmagában kevés, „az is szükséges — írja —, hogy elejétől végig egyetlen érzés hassa át. Ez pedig hiányzott a „Serdülőkor”-ból [17]. TOLSZTOJ úgy vélte, hogy a gondolatot bele kell szőni a mű alapeszméjébe. Naplóját olvasva arra következtethetünk, hogy nagyobb munkát jelentett számára az érzelmek kifejezése, a mű alapeszméjének a hősök érzelmein keresztül ábrázolása, mint a gondolatok, eszmék átadása. Az a meggyőződés, hogy az olvasóra csak érzélemmel lehet hatni, TOLSZTOJ a „lélek dialektikájának”, az érzelmek világának megismerésére és kidolgozására vezette. Véleménye szerint csak a művészi formában kifejezett érzés készíti az olvasót arra, hogy eltöprengjen a szerző gondolatán, csak az ilyen érzés „mozgathatja meg az érzelmeket”. Egy gondolat önmagában véve esetleg nem talál visszhangra, de ugyanaz a gondolat a hősök érzelmein keresztül kifejezve együttérzésre kényszeríti az olvasót és előbb vagy utóbb valamilyen formában eléri célját.

K. LOMUNOV TOLSZTOJ esztétikájával foglalkozó munkájában ilyen következtetésre jut: „TOLSZTOJ hosszú, kanyargós útkereséssel jutott el a művészet szintetikus

jellegének elfogadásához, amely szervesen egyesíti magában a gondolatot és érzést, az „emberi szellem” értelmi és racionális szféráját” [18]. Ez a következtetés — úgy tűnik — nem eléggé megalapozott. Hisz az író egész munkássága a művészet „szintetikus jellegét” igazolja. Ellenkező esetben azt kellene feltételeznünk, hogy TOLSZTOJ, a teoretikus, nem értette azt, amit TOLSZTOJ, az író csinált. A tények azonban nem ezt mutatják. Napló-feljegyzései és levelei arról tanúskodnak, hogy TOLSZTOJ kezdettől fogva értette és hangoztatta érzelm és gondolat szoros kapcsolódását a műalkotásban.

Az író megnyilatkozásainak elemzése egyenesen azt a következtetést sugallja, hogy számára egyszerűen nem létezett az „érzelem vagy gondolat” problémája. Az őt foglalkoztató kérdés elsősorban az írói gyakorlattal kapcsolatos: hogyan lehet elérni, hogy az eszme behatoljon az olvasó lelkébe, ott aktívvá váljon, hogy a szerző újnak és fontosnak tűnő mondanivalója eljusson az olvasóhoz. Ezt az utat TOLSZTOJ mindig egyféleképpen képzelte el: a gondolatot művészi formába, művészi eszközök rendszerébe kell öltöztetni, és ezeken keresztül kell eljutni az olvasóhoz. Így fogalmazódott meg az alkotó folyamat során tett megjegyzéseit összegező íróban a művész lelkében élő eszme átadásának elsőrendű feladata.

Az érzelm és gondolat egységének felismerése, és egységükön belül az érzelm sajátos szerepének megállapítása már az 50-es években megfigyelhető: „Minden műnek, hogy jó legyen — mint Gogol mondja búcsúelbeszéléséről — (mely szinte az én lelkemből lelkedett), alkotójának lelkéből kell fakadnia” [19].

TOLSZTOJ a későbbiekben is csak akkor tartott egy művet művészinak, ha azt „szívvel írták”. Elismerően nyilatkozott azokról az írókról, akik — szavai szerint — „szívükkel dolgoznak”. Paradox szókapcsolatot alkotva, minden műben „a szív eszének” megnyilvánulását kereste, és megléte vagy hiánya kritikai ítéleteinek megteremtésénél egyik fő kritériumul szolgált. Itt ismét érezhetővé válik, hogy TOLSZTOJ számára az „érzés” és a „gondolat” szavak között sohasem állt a „vagy” kötőszó. Helyette talán azt lehetne mondani, hogy a gondolatot az érzelmen keresztül tartja kifejezhetőnek.

Közismert CSERNISEVSKIJ álláspontja, aki TOLSZTOJNAK az érzelmek világa, a rejtett lelki folyamatok törvényei és formái iránti megkülönböztetett figyelmét mint írói tehetsége fő vonását értékeli.

Nem kevésbé ismert TURGENYEV kifejezése sem, aki TOLSZTOJ-t a „gondolat művésze” nevezi. Ezekben a kortárs véleményekben TOLSZTOJ mintegy kettős alakot ölt: egyrészt az érzelmek művésze, másrészt a gondolaté. A „lélek dialektikája” — íme a lényeg, amelyet a nagy kritikus TOLSZTOJNÁL meglátott. CSERNISEVSKIJ értékelése TOLSZTOJ korai munkásságára vonatkozik és jól ragadja meg az író tehetségének felszíni oldalát — azt a törekvését, hogy a valóságot a hősök érzelmein keresztül ábrázolja. De pontosabbak lennének, ha adott esetben nem a tehetség fő vonásáról, hanem új írói módszerről beszélnénk. Egyetlen jelentős író sem mellőzhette és nem is tudta mellőzni műveiben az érzések világát, de TOLSZTOJ addig soha nem tapasztalt árnyaltsággal tudta ábrázolni a lélek rezdüléseit. Egyúttal azonban számára az érzések világának még teljesebb, még pontosabb, minden részletre kiterjedő ábrázolása az eszme megragadásának, a művészi teljesítmény elsőrendű céljának volt alárendelve.

B. EICHENBAUM megjegyzi, hogy a lélek dialektikája a pszichológiai realizmus határává válhat és TOLSZTOJ a 70-es években már továbblép [20]. De csak a 70-es években növi-e túl TOLSZTOJ a lélek dialektikáját? Úgy véljük, pontosabbá kell tenni, mire is gondolunk. Ha a lélek dialektikájáról mint alkotói módszerről beszélünk,

úgy az kimeríthetetlen, de ha a tükrözés tárgyaként vizsgáljuk, akkor keretei Tolsztoj számára munkásságának bármely korszakában szűknek bizonyulnak: az élet a maga teljességében és ellentmondásosságában — ez foglalkoztatta TOLSZTOJT, ez tükröződött műveiben. Ebben a TOLSZTOJ tehetségének és útkereséseinek megfelelő hatalmas témában helye volt a lélek dialektikájának is. Ily módon CSERNISEVSKIJ és TURGENYEV értékelései úgy függenek kölcsönösen össze, mint a forma és tartalom értékelése. TURGENYEV, aki bepillantott a TOLSZTOJ műveinek felszínén levő érzések világa mögé is, hűbben és mélyebben értékelte író társa munkásságát. TOLSZTOJ mindenekelőtt új szemléletet vitt az orosz és világirodalomba. A művészi „hogyan” kérdését, természetesen, már nem foglalja magában a turgenyevi megfogalmazás, az CSERNISEVSKIJNÉL kerül előtérbe.

TOLSZTOJ megnyilatkozásait elemezve láthatjuk, hogy a művészet meghatározásának kérdése elsősorban mint író foglalkoztatta, alkotói tapasztalataival, alkotói módszerével volt kapcsolatban. TOLSZTOJNAK a művészetről alkotott nézetei sohasem elvont jellegűek, inkább írói gyakorlatának eredményei voltak és azokat az „író-teoretikus” elválaszthatatlan egységében kell vizsgálni. Ez teszi lehetővé, hogy a vélt és reális ellentmondás mögött meglássuk Tolsztoj nézeteinek következetes és logikus fejlődését és azok pontos koncepcióvá válását.

A TOLSZTOJ által adott művészetmeghatározás bírálatát gyakran az váltja ki, hogy a kutatók nem fordítanak kellő figyelmet TOLSZTOJ kiindulópontjának elemzésére, arra, hogyan közelíti meg TOLSZTOJ ezt a kérdést. Ezt a megközelítést TOLSZTOJ a tézisekben így fogalmazta meg: „Ahhoz, hogy egzakt módon meghatározhasuk a művészetet, mindenekelőtt ne az élvezet eszközének, hanem az emberi élet egyik feltételének tekintsük. Ha viszont így szemléljük a művészetet, látnunk kell, hogy a művészet az emberek egymás közti érintkezésének egyik eszköze” [21]. Ebből a kiindulási pontból következik, hogy TOLSZTOJ nem is tekintette feladatának a művészet kimerítő meghatározását, a tézisekben a művészet problémájának csupán egyik aspektusát, a funkcionális aspektust vizsgálja. Erre TOLSZTOJ szövegében is van utalás. Nem véletlenül írja a már idézett részletben, hogy „... ebben áll a művészeti tevékenység (kiemelés tőlem — L. V.)” [22], tegyük hozzá — funkcionálása. Ez a megközelítési mód az 50-es évek írói gyakorlatában gyökerezik, amit a korábban idézett utalások is megerősítenek.

Ha nem azonosítjuk a gondolatot, mint a mű általános eszméjét, és a gondolatnak a művészetben (különböző formában) történő átadását, szemmel látható lesz, hogy TOLSZTOJ meghatározásában nem azért nem beszél a gondolat átadásáról, mert mellőzi a művészetnek ezt az oldalát, hanem azért, mert számára ez magától értetődik. TOLSZTOJ úgy véli, hogy az eszme csak akkor válik hús-vér művészi alakokká, azaz válik költői eszmévé, ha értékének csökkenése nélkül nem fordítható le logikus fogalmak nyelvére, mivel belső természeténél fogva arra hivatott, hogy az érzésre, ne pedig az észre appelláljon. Ezért TOLSZTOJT egy másik kérdés foglalkoztatja: hogyan jut kifejezésre és hogyan lehet kifejezni a gondolatot a művészetben? Erre a kérdésre válaszolja TOLSZTOJ: az érzelmek átadásán keresztül, az olvasóba azokat az érzelmeket átültetve, amelyeket a művész átélt.

TOLSZTOJ nemcsak a tézisekben, hanem egész munkássága során nagy figyelmet szentelt az esztétikai jelenség író-olvasó kölcsönös kapcsolatában érvényesülő funkcionális törvényeinek, elsősorban az érdekelte, milyen mechanizmuson keresztül hat a műalkotás az olvasóra. Mindezekhez hozzá kell tennünk, hogy TOLSZTOJ meghatározásában különböző művészetek fő sajátosságai szerepelnek, ezért helyesebb lenne korszerű terminológiával élve arról beszélni, hogy TOLSZTOJ strukturális-funkcionális szempontból közelíti meg a művészet fenomenjét. Ha ezzel a következ-

tetéssel egyetértünk, szükségtelenné válik TOLSZTOJ kiegészítése, vagy „rekonstruálása”, mivel ő nem tekintette feladatának a művészet szisztematikus, kimerítő meghatározását.

TOLSZTOJ tudatában volt annak, hogy meghatározása nem teljes, ezt maga is kifejezésre juttatta akkor, amikor többek között a művészi értékelés etikai kritériumának a tézisekben külön fejezeteket szentelt (XVI—XX).

A különálló etikai szempont hozzátevését azért tartotta fontosnak, mert véleménye szerint meghatározása alapján egy szintre kerül a „legmagasabbrendű művészet a legalacsonyabb rendűvel”. Meghatározása egyoldalúságát látta abban, hogy az ősközösségi művészet és a dekadens művészet termékei között nem képes különbséget tenni. De hát vajon mi nem tartjuk művészetnek a barlangrajzokat és festményeket? Vagy talán nem ismerjük el művészetnek az úgynevezett dekadens irányzat költőinek és íróinak alkotásait? TOLSZTOJNAK éppen az a legnagyobb érdeme, hogy a művészet egyik oldalát — a funkcionálisat vizsgálva, azt a lehető legteljesebben, legátfogóbban jellemezte. Naplójában a művészet természetéről, történelmi jellegéről, formáiról, az etikum és az esztétikum kölcsönhatásáról, valamint a művészet más kérdéseiről számtalan feljegyzés található. Ezek azonban túlléptek a tézisekben kitűzött feladatokon. Tanulmányozásuk jelentősen bővíti TOLSZTOJ művészetszemléletének kérdését, de semmiképp sem csökkenti vagy különösen nem teszi semmissé a tézisekben adott meghatározás értékét.

## IRODALOM

- [1] LEV TOLSZTOJ Művei. Magyar Helikon. 1967. 9. köt. 449- o.
- [2] К. Ломунов. Эстетика Льва Толстого. М., 1972, стр. 41.
- [3] Л. Н. Толстой. Собрание сочинений в двадцати томах. М., 1961—1965, т. 19. стр. 68, 69.
- [4] Русские писатели о литературном труде. Л., 1955. т. 3, стр. 441.
- [5] Л. Н. Толстой. Собр. соч., т. 19. стр. 496.
- [6] Там же, т. 19. стр. 399.
- [7] Русские писатели о литературном труде, стр. 530—531.
- [8] Там же, стр. 535. См. также в воспоминаниях А. Ф. Кони и А. В. Жиркевич. — «Л. Н. Толстой в воспоминаниях современников». М., 1955. т. 1. стр. 333, 405.
- [9] А. В. Чичерин. Идеи и стиль. М., 1965, стр. 238.
- [10] Там же, стр. 221.
- [11] Л. Н. Толстой. Собр. соч., т. 19, стр. 93.
- [12] Там же, т. 19, стр. 195, 201.
- [13] Там же, т. 19, стр. 100.
- [14] Там же, т. 18, стр. 55.
- [15] Там же, т. 19, стр. 115.
- [16] Там же, т. 17, стр. 433—434.
- [17] Там же, т. 19, стр. 125.
- [18] К. Ломунов. Эстетика Льва Толстого, стр. 50.
- [19] Л. Н. Толстой. Собр. соч., т. 19, стр. 59.
- [20] Б. Эйхенбаум. Лев Толстой. Семидесятые годы. М., 1974, стр. 183.
- [21] Л. Н. Толстой. Собр. соч., т. 15, стр. 84.

## LEV TOLSZTOJ: DAS GEFÜHL UND DER GEDANKE IM KUNSTWERK

*Valerij Lepahin*

Die Studie macht den Versuch, die Wurzeln der Kunstnäherung Tolstoj's aufzufinden, wobei die vom Schriftsteller in seiner einschlägigen Abhandlung gegebene Kunst-Determination in engem Zusammenhang mit seinen Tagebuchaufzeichnungen und Briefen bezüglich dieser Frage untersucht wird. Das Material lässt darauf schliessen, dass Tolstoj die Frage vor allem in funktioneller Sicht in

Angriff genommen hat. Er beabsichtigte auch gar nicht, eine systematische, alles umfassende Definition zu geben; in seiner Abhandlung spricht er nur von der „Tätigkeit der Kunst“, also von ihrem Funktionieren in der Gesellschaft. In seiner Determination lässt er nicht deshalb die Übergabe des Gedankens in der Kunst unerwähnt, weil er diese Frage übergehen, ausser acht lassen wollte. Die funktionale Näherung untersucht das Problem von einer anderen Seite: „Wie muss die Idee, der Gedanke, zu einer künstlerischen Idee gestaltet werden, welches sind die funktionalen Gesetze der Kunst, die sich bei der Wirkung des Werkes auf den Akzeptator manifestieren?“

## ЛЕВ ТОЛСТОЙ: МЫСЛЬ И ЧУВСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

*Валерий Лепехин*

В данной статье предпринимается попытка найти корни подхода Толстого к искусству. Определение искусства, данное Толстым в своём трактате, рассматривается автором в тесной связи с его дневниковыми записями и письмами, имеющими непосредственное отношение к взглядам писателя на искусство. Анализ материала позволил сделать вывод о преимущественно функциональном подходе Толстого к искусству. Толстой и не пытался дать всеобъемлющее системное определение; в трактате он говорит лишь о «деятельности искусства», т. е. о его функционировании в обществе. В своем определении Толстой не упоминает о передаче мысли в искусстве не потому, что он игнорирует эту сторону искусства. Функциональный подход повернул проблему другой стороной: как сделать смысл, идею художественной мыслью, художественной идеей, каковы функциональные законы искусства, проявляющиеся в механизме воздействия художественного произведения на воспринимающего.



## A SZINKRONITÁS KIÉPÍTÉSE

### A FŐISKOLAI OROSZ SZAKOS TANÁRKÉPZÉS FELTÉTELEI KÖZÖTT

RAKONCZÁS PÁL

A szinkronitás alkalmazása az orosz szakos tanárképzésben lehetővé teszi a nyelvi anyag alaposabb és rövidebb idő alatt történő elsajátítását. Az alaposabb elsajátítást a sok visszafordítás biztosítja, amely feltételezi az egyes nyelvi szerkezetek összevetését a két nyelvben; a nyelvi anyag elsajátításához szükséges időt pedig maga a szinkronitás rövidíti le.

Mi motiválta a szinkronitás kiépítését és alkalmazását a főiskolai orosz szakos tanárképzésben?

Elsősorban a nyelvi laboratóriumnak a nyelvoktatás folyamatába való beállítása. A nyelvi laboratóriumban az orosz történelem jelentősebb fejezeteit dolgoztuk föl a beprogramozott orosz szöveg első meghallgatásától egészen a szinkron visszafordításáig. Ez 3 fázisban történt:

1. A csoportos lehallgató gyakorlaton a hallgatók hatszor hallgatták meg az alapszöveg különféle változatait, hibátlanul írták le a szöveg új szókincsét és kifejezésanyagát. (A lehallgató gyakorlat modelljének első változatát 1967-ben ismer tettük.<sup>1)</sup>

2. A tanári vezetéssel történő tantermi foglalkozáson megadott szempontok alapján gyakorolták be a laboratóriumban meghallgatott orosz szöveg nyelvi anyagát.

3. A laboratóriumi ellenőrző gyakorlaton pedig a hallgatók többek között magyarról oroszra történő szinkron fordítás formájában idézték föl a feldolgozott orosz szöveg tartalmát. Noha ez még nem volt teljes értékű szinkron fordítás, de tartalmazta a szinkronitás elemeit, s alkalmasnak bizonyult arra, hogy a feldolgozott anyag elsajátítási fokát mérjük vele.

A két laboratóriumi gyakorlat között a tanár a tanyanyag szinkron fordítását és visszafordítását készítette elő, vagyis a szinkronitás kiépítésén dolgozott fordítási és egynyelvű gyakorlatok alkalmazásával. Ennek a munkának a folyamatában győződünk meg arról, hogy a szinkronitás alkalmazása az egynyelvű gyakorlatok megoldásánál is hasznos, mert lerövidíti a megoldás idejét, illetve lehetővé teszi az illető gyakorlat többszöri megoldását (megismétlését) az adott idő alatt.

A tantermi foglalkozáson a laboratóriumi szinkron fordítás előkészítését MINYJAR-BELORUCSEV R. K. útmutatásai alapján végeztük.<sup>2</sup>

A szinkronitás kiépítésére és a szinkron megoldásra alkalmas egynyelvű gyakorlatfajták kimunkálása elsősorban saját oktatói tapasztalataink alapján történt.

A szinkronitás kiépítésének és a főiskolai orosz szakos tanárképzésben történő alkalmazásának két fő sajátossága van: 1. Alkalmazása az orosz nyelv tökéletesebb elsajátítása céljából történik. Egyetlen olyan gyakorlatitípust sem használunk, amelynek keretében a szinkronitás kiépítése magáért a szinkronitásért történnék. Mind a

kiépítés, mind pedig az alkalmazás időszakában különös gondot fordítunk arra, hogy az orosz beszédgyakorlati foglalkozások megfelelő mozzanataiban semmi fölösleges ne történjék, hogy csak „hasznos terhet húzzon” a hallgató. Tanszékünkön a szinkronitás kiépítése és alkalmazása minden esetben konkrét és időszerű orosz beszédgyakorlati anyag alapján megy végbe.

2. A szinkronitást a tanárképzés céljainak és érdekeinek rendeljük alá. Tekintettel arra, hogy nem szinkron tolmácsokat, hanem orosz szakos általános iskolai tanárokat képezünk, a szinkronitás alkalmazását a pedagógushivatásra való neveléssel kapcsoljuk össze. Ez többek között azt jelenti, hogy nem a szinkron fordítás, hanem az egynyelvű feladatok szinkron megoldása van előtérben.

A szinkronitás birtokában hallgatóink szükségszerűen olyan szinkron tolmácsolási jártasságokra is szert tesznek, amelyeket majd a gyakorlati életben alkalmazni is tudnak.

Hazánkban jelenleg egy olyan téves felfogás kezd eluralkodni a „köztudatban”, amely szerint a szinkron fordítást nem lehet tanítani, arra születni kell. Több éves pedagógiai gyakorlatunk azt bizonyítja, hogy a szinkronitást ki lehet építeni, a szóbeli fordítást pedig be lehet gyakoroltatni. A két elem szintézise adja a szinkron fordítást. Ezt pedig még a tanárképzés feltételei között is meg lehet valósítani.

Mi a szinkronitás? Az idegkapcsolatok olyan kiépített rendszere, amely lehetővé teszi, hogy a forrásnyelvi beszéd fölfogása és továbbadása egyidőben történjék.

Az egyidejűség csak a két pszichikai műveletre vonatkozik, s nem magára a nyelvi anyagra. A nyelvi anyag hallás után történő fölfogása és beszéd formájában történő közvetítése (továbbadása) között fáziseltolódás van. A szinkron tolmács nem azt adja tovább, amit hall, hanem azt, amit „az ímént” hallott.

A szinkronitás két szakaszát különböztetjük meg: a kiépítés és a fenntartás szakaszát. Rendszeres gyakorlás hiányában a kiépített szinkronitás előbb elmosódik, majd egy bizonyos idő elteltével teljesen elhal.

A szinkronitás kiépítését csak előzetesen valamilyen formában már földolgozott nyelvi anyag alapján lehet végezni. A mi gyakorlatunkban ez az előzetes földolgozás általában abból áll, hogy a hallgatók házi feladat formájában kiírják és megtanulják az orosz szöveg új szókincsét és kifejezésanyagát, valamint kérdéseket szerkesztenek a feladott orosz szöveghez írásban.

A szóbeli gyakorlatok legnagyobb részét kétszer-háromszor ismételtetjük meg olyan módon, hogy az első alkalommal még szünetet hagyunk a hallgató reagálására, a második alkalommal ez a szünet már megrövidül, a harmadik alkalommal rendszerint már egyáltalán nem hagyunk szünetet.

Fölvetődik a kérdés: milyen haszna van a csoportnak ebből, gyakorol-e mindenki vagy csak a kiszólitott hallgató? Igenlő a válaszunk. Tekintettel arra, hogy a nyelvi anyag mindenkinek ismerős és időszerű, az oktató által adott impulzusokra mindenki reagál — belső beszéd formájában. Ennek a kérdésnek az elméleti tisztázását BARSZUK R. J. munkájában találhatjuk meg.<sup>3</sup>

Az általunk alkalmazott gyakorlatfajtákat nem áll módunkban egy adott orosz szövegből vett példákön bemutatni. Ez azért van, mert még nem találkoztunk olyan orosz tanszöveggel, amelynek esetében az általunk közölt valamennyi gyakorlatfajtát alkalmazni tudtuk volna. A szinkronitás kiépítése tehát úgy történik, hogy az oktató minden egyes orosz tanszöveg esetében kiválasztja a szöveg földolgozása szempontjából legmegfelelőbb gyakorlatfajtákat, s azokkal dolgozik. Egy adott orosz tanszöveg általában 6—8 gyakorlatfajtát kínál, attól függően, hogy melyikben milyen nyelvi elemek vannak túlsúlyban.



## A szinkronitás kiépítésére szolgáló egynyelvű és fordítási gyakorlatok

1. *Az igék szemléleti párjának gyakorlása.* A tanár a folyamatos szemléletű igéket sorolja, a hallgató a szemléleti párjukat. Ilyen módon a szöveg valamennyi fontosabb igepárját rögzítjük. Ez a gyakorlattípus rászoktatja a hallgatókat arra, hogy az orosz ige tanulása közben mindig keressék a szemléleti párját is. Pl.: *занимать — занять, ловить — поймать, узнавать — узнать, помогать — помочь* . . .

2. *A befejezett szemléletű ige egyszerű jövő időben történő ragozása.* Ennek kapcsán két alapvető kérdés vetődik föl: *a)* Milyen ragozása az ige? *b)* Melyik szótagon lesz a hangsúly a ragozás folyamán? Mindkét kérdésre az ige első és második személyű (ragozott) alakjainak egymáshoz való viszonya adja meg a választ. Aki ebben a két személyben jól ragozza el az igét, annak a ragozás a továbbiakban nem jelent problémát. A tanár egyes szám első személyben mondja az igét, a hallgató az egyes szám második személyű alakokkal reagál rá. (A személyes névmás az asszociáció révén segítséget jelent a hallgatónak.) Pl.: *я помогу — ты поможешь, я спрошу — ты спросишь, я узнаю — ты узнаешь, я выйду — ты выйдешь* . . .

3. *Az ige múlt idejű alakjainak gyakorlása.* Legcélszerűbb az egyes szám 3. személy hímnem- és nőnemű alakjának gyakorlása, mert ez a két igealak általában mindent tartalmaz, ami az ige múlt idejére vonatkozik. A tanár mondja a hímnemű alakot személyes névmással, a hallgató — a nőneműét. P.: *он спросил — она спросила, он помог — она помогла, он стёр — она стёрла* . . .

4. *A múlt idejű igealakok gyakorlása a főnévi igenévből kiindulva.* Ezt a szóbeli gyakorlattípust rendszerint a hímnemű alak gyakorlása céljából alkalmazzuk. A tanár az ige főnévi igenévi alakját mondja, a hallgató a múlt idejű alakját a 3. személyű hímnemű személyes névmással együtt. Pl.: *лечь — он лёл, умереть — он умер, мёрзнуть — он мёрз* . . .

5. *Az ige felszólító módú alakjainak gyakorlása.* Ez a gyakorlatfajta lehetővé teszi az egyes szám 1. személyű igealak és a felszólító mód kiinduló (egyes szám 2. személyű) igealakja közötti kapcsolat megláttatását és begyakorlását. A tanár az ige egyes szám 1. személyű alakját mondja, a hallgató pedig a felszólító mód kiinduló alakját. Pl.: *я спрошу — спроси, я молчу — молчи, я займу — займи* . . .

6. *Az ige felszólító módja körülírt alakjainak gyakorlása.* A szinkronitás kiépítése és a beszédképesség fejlesztése szempontjából a legcélszerűbbnek bizonyult az egyes szám 3. személyű alak képzésének a gyakorlása. A tanár számára kiindulásul szolgálhat az ige kijelentő módjának egyes szám 1. személyű alakja, de szolgálhat a felszólító mód kiinduló alakja is. Csak az a fontos, hogy pontosan határozza meg a hallgató feladatát. Pl.: *помоги — пусть он поможет, выйди — пусть он выйдет, пойми — пусть он поймёт* . . .

7. *A cselekvő jelen idejű melléknévi igenév gyakorlása.* A gyakorlás tempójának a tartása szempontjából hasznos, ha a tanár előzőleg házi feladatul a szövegben előforduló igék cselekvő jelen idejű melléknévi igenevének megszerkesztését adja föl. A tanár mondja az ige főnévi igenevét, a hallgató pedig az igéből képzett cselekvő jelen idejű melléknévi igenevet. Pl.: *жить — живущий, создавать — создающий, говорить — говорящий, заниматься — занимающийся* . . .

8. *A szenvedő múlt idejű melléknévi igenév gyakorlása.* Előtte a házi feladat ilyen lehet: a befejezett szemléletű tárgyas igékből képezzenek szenvedő múlt idejű melléknévi igenevet. A tanár ebben az esetben is az ige főnévi igenévi alakját mondja. Pl.: *создать — созданный, закрыть — закрытый, укрепить — укреплённый* . . .

9. *A melléknévi igenevek szerkezetekben történő gyakorlása.* Ez a gyakorlat-típus a melléknévi igenevek használatára is megtanítja a hallgatót. A tanár a főmondat

és a jelzői mellékmondat határán levő legrövidebb szerkezetet mondja, a hallgató a megadott szerkezet alapján megszerkeszti a megfelelő melléknévi igeneves szerkezetet. Pl.: студент, который читает — читающий студент; окно, которое закрыли — закрытое окно; мальчик, который играл — игравший мальчик...

10. *A cselekvő szerkezetek szenvedő szerkezetekké való átalakítása.* A cselekvő szerkezetek rendszerint a legrövidebb bővített mondatok, általában egy bővítménnyel — a tárggyal. Tekintettel arra, hogy az adott esetben már mondatokkal dolgozunk, a mondatok összeállításakor a tanár törekedjék arra, hogy azok a szöveg összefüggő mondanivalójának lényegét, magvát adják. Így a szinkronitás kiépítésének és a beszédkésztség fejlesztésének feladata mellett a konkrét tartalom megtanulását is elősegítjük. Pl.: Михайлов опубликовал стихотворения Петефи. — Стихотворения Петефи были опубликованы Михайловым.

11. *Az egyszerű egyeztetett jelzős szerkezetek többes száma.* Az oktatott szövegből elsősorban a rendhagyó többes számú főneveket gyűjtjük ki erre a célra. A hallgató a melléknév többes számú alakját minden esetben tudja, s amíg azt kimondja, eszébe is juthat a főnév többes számú alakja. Pl.: красная звезда — красные звёзды, старый орёл — старые орлы...

12. *A melléknévi névmással bővített jelzős szerkezetek többes száma.* A szerkezetek összeállításakor arra kell törekedni, hogy mindhárom tövű mellékevek szerepeljenek, s a névmások is minél változatosabbak legyenek. Pl.: мой новый друг — мои новые друзья, это глубокое озеро — эти глубокие озёра...

13. *A melléknévi névmással bővített jelzős szerkezetek ragozott alakjai.* A tanár megmondja a hallgatónak, hogy milyen szám melyik esetében kéri az adott szerkezeteket. Ez a gyakorlattípus különösen alkalmasnak bizonyult az élők és élettelenek ragozása közötti különbség tudatosítására és a ragozás automatizálására. Pl.: этот молодой солдат — этих молодых солдат, мой старший брат — моих старших братьев...

14. *Egy főnévből és egy előjárószóval álló egyszerű helyhatározók többes száma.* A gyakorlattípus érdekessége, hogy a főnevek többes számának gyakorlása mellett erősíti az előjárószó és a főnév közötti asszociációt. Pl.: в шкафу — в шкафах, на берегу — на берегах, за рекой — за реками...

15. *Egy előjárószóval és egy birtokos szerkezetből álló helyhatározó többes száma.* A hallgató a birtokos szerkezet mindkét tagját többes számba teszi. Pl.: на берегу реки — на берегах рек, в центре города — в центрах городов...

16. *Helyhatározó, amelyben az előbbi birtokos szerkezet mindkét tagja egyeztetett jelzővel van ellátva.* Ezek a bővített helyhatározók jelentős szerepet játszanak a hallgatók beszédkésztségének fejlesztésében. Pl.: на крутом берегу глубокой реки — на крутых берегах глубоких рек...

17. *Orosz szöveg hallás után történő ismétlése.* A már földolgozott orosz szöveget a tanár olvasási egységekre tagolva olvassa föl a hallgatónak, aki hallás után ismétli gondosan ügyelve arra, hogy a) semmit se hagyjon ki, b) helyes kiejtéssel és intonációval ismétlje a szöveget, c) legfeljebb egy olvasási egységgel maradjon el a tanártól. Az egyes olvasási egységek között hagyott „szünetek” nem elegendők ahhoz, hogy a hallgató megismételje bennük az elhangzott olvasási egységet, azok csupán a tagolt olvasást hivatottak biztosítani. Pl.: Никакие учёные исследования, / никакие многотомные романы / не познакомят нас / так хорошо...

18. *Folyamatos olvasással közölt orosz szöveg hallás után történő ismétlése.* Az előző gyakorlattípus fejlettebb változata. Rendszerint a tananyag összefoglalásakor és ismétlésekor alkalmazzuk. Ennek a feladatnak a hibátlan elvégzésére csak az a hallgató képes, aki menet közben tökéletesen elsajátította a tananyagot, aki előtt

a szöveg minden eleme ismert. Pl.: Никакие учёные исследования, никакие многотомные романы не познакомят нас так хорошо с жизнью народа...

19. *Orosz szöveg hallás után történő ismételése megadott nyelvtani kategóriák megváltoztatásával.* A tanár olvasási egységekre tagolva mondja az orosz szöveget, a hallgató a megadott nyelvtani kategória megváltoztatásával ismétli. Ez az átalakítás csak kicsiny mértékű lehet, mert a hallgató figyelmét és energiáját a szó szerinti másolás feladata is leköti. Ilyen átalakítási feladatok lehetnek: a) az alany és állítmány másik számba tétele, b) az állítmány másik időben való használata, c) rövid jelzői mellékmondatok melléknévi igeneves szerkezetekkel való helyettesítése, d) megadott szavak vagy kifejezések szinonimáikkal való fölcserélése stb. Pl.: Современники ясно различают — различали — две России и проводят — проводили — резкую грань между русским царём и русским народом.

20. *Orosz kifejezésanyag visszafordítás útján történő gyakorlása.* Ez a gyakorlattípus a nyelvi anyag összevetésére, rögzítésére és begyakorlására szolgál. Előzetesen a hallgatók kiírták és megtanulták a földolt orosz szöveg új szókincsét és kifejezésanyagát. A foglalkozáson a tanár erről úgy győződik meg, hogy az orosz kifejezésanyagot magyarról oroszra történő fordítás útján kéri számon. A visszafordításnak az idegen nyelv oktatásában betöltött szerepét tudomásunk szerint elsőnek SZALISZTRA I. D. fejtette ki.<sup>4</sup>

A kifejezésanyag visszafordítás útján történő gyakorlása úgy megy végbe, hogy a tanár az első hallgatónak még elég időt hagy az egyes kifejezések „lefordítására”, a második hallgatónak már kevesebbet hagy, a harmadik hallgató pedig már szinkronban „fordítja” a kapott magyar kifejezéseket oroszra. (Ezt az eljárást követték az egynyelvű gyakorlatok esetében is.) Pl.: mindent megmagyarázó tézis — всепокрывающий тезис, tézishez nyúl — прибегать к тезису, a forradalom elfojtása — подавление революции, különbséget tesz — проводить различие, a cárizmus büntetetei — преступления царизма...

21. *Összefüggő magyar szöveg fordítási egységek alapján történő oroszra fordítása.* Az összefüggő magyar szöveg döntően az előző gyakorlatban már szereplő kifejezésanyagból tevődik össze. A magyar szöveg a foglalkozáson földolgozott orosz szövegnek nem szó szerinti fordítása, csak követi az alapszöveg tartalmi mondanivalóját. Két fő jellemzője: a) a szóbeli fordítás céljára jól megszerkesztett, b) szórendileg és stilisztikailag magyaros.

A magyarról oroszra történő szóbeli fordítás fordítási egységein értjük az egyes szavakat és a grammatikailag és szemantikailag szorosabban egymáshoz tartozó szavak által képezett szócsoportokat, amelyek önálló fogalom jelölésére szolgálnak, s amelyek között szünetet lehet hagyni anélkül, hogy megbontanánk a szöveg egészének mondanivalóját. A fordítási egységek elméleti kidolgozását többek között BARHUDÁROV L. SZ. munkájában találjuk meg.<sup>5</sup>

Ezt a más néven szintagmatikus fordítást hazai viszonylatban tudomásunk szerint először TARJÁN JENŐ alkalmazta.<sup>6</sup> Pl.: Ezzel kapcsolatban В связи с этим arról is olvastunk, мы читали и о том, hogy az orosz haladó értelmiség, что русская передовая интеллигенция, az orosz forradalmi demokraták, русские революционные демократы...

22. *Összefüggő magyar szöveg szinkron fordítása.* Az előző gyakorlattípus folytatásaként jön létre. Általában a téma összefoglalásakor és ismétlésekor alkalmazzuk a szinkronitást kiépítése szakaszában. A fordítás (visszafordítás) útján is földolgozott nyelvi anyag könnyebben rögződik a hallgatók emlékezetében, tartósabb lesz; képezi azt a magot, amely köré csoportosul a fordítás nélküli, az egynyelvű gyakorlatok alkalmazásával földolgozott minden más nyelvi anyag. Pl.: Ezzel kapcsolatban arról

is olvastunk, hogy az orosz haladó értelmiség, az orosz forradalmi demokraták, В связи с этим мы читали и о том, что русская передовая a tiszték és a katonák negatívan viszonyultak a hadjárathoz. интеллигенция, русские революционные демократы, офицеры и солдаты отрицательно отнеслись к походу.

### A szinkronitás kiépítésében elért eredmény

Hogyan történik a szinkronitás kiépülése tényének megállapítása? Mikor mondhatjuk el, hogy az új idegkapcsolatok már kiépültek a hallgatóban; hogy az általa ismert témakörökön, szókincsen és kifejezésanyagon belül hallgatónk alkalmas az egynyelvű feladatok szinkronban történő megoldására, valamint a szinkron fordításra? A szinkronitás kiépülésének ténye általában minden olyan egynyelvű vagy fordítási feladaton keresztül megállapítható, amely az adott összefüggésben először hangzik el a hallgató előtt, s ő azt először és egyszeri hallásra szünet nélkül — szinkronban — meg tudja oldani. Nálunk ez általában négy gyakorlattípus alapján történik.

a) Teljesen ismeretlen, de ismeretlen szókincset és kifejezésanyagot nem tartalmazó orosz szöveg magyarra történő szinkron fordítása.

b) Könnyű magyar szöveg első hallásra történő szinkron fordítása oroszra.

c) Ismeretlen szókincset nem tartalmazó orosz szerkezetek vagy rövid mondatok első hallásra történő átalakítása.

d) Ismeretlen szókincset és kifejezésanyagot nem tartalmazó orosz szöveg tagolt olvasás után történő szóbeli ismétlése.

Mennyi időt vesz igénybe a szinkronitás kiépítése a mi viszonyaink között?

Feltételek:

a) Heti 2 alkalommal alkalmankénti 25 perces gyakorlás az egész csoport jelenlétében.

b) A szereplő hallgató hangos, a helyükön ülő hallgatók pedig belső beszéd formájában oldják meg a feladatot. Ezt a kétfajta tevékenységet mi aktív és passzív szereplésnek neveztük el. Mindkét esetben végbemegy az új idegkapcsolatok — a szinkronitás — kiépülése.

c) Biztosítani kell minden egyes hallgató aktív szereplésének a lehetőségét is. Ennek az egyes hallgatók esetében legalább 6 alkalommal kell megtörténnie, alkalmanként 5 percig.

Az optimális lehetőségeket figyelembe véve a 12-es létszámú csoportnál 60 perc kell ahhoz, hogy mindegyik hallgató egyszer szerepeljen. Hatszori szerepeléshez tehát összesen 360 percre van szükség. Ha egy foglalkozáson összesen 25 percig gyakorolunk, akkor  $360:25=14,4$  foglalkozásra van szükség a szinkronitás kiépítéséhez általában. Tekintettel arra, hogy heti 2 alkalommal végzünk ilyen természetű feladatot, a szinkronitás kiépítése általában 8 hetet vesz igénybe.

Ezek az adataink az átlaghallgatóra vonatkoznak, ami azt jelenti, hogy a megadott feltételek közepette a megadott idő alatt a 12-es létszámú csoportban a szinkronitást 6, 7 vagy 8 hallgatóban építjük ki maradéktalanul. Vannak tehát hallgatóink, akikben a szinkronitás 8 hét alatt sem épül ki maradéktalanul, akiknek az esetében ezt a munkát tovább kell folytatnunk. De vannak olyan hallgatók is, akiknél a 100%-os eredményt soha nem érjük el. Eddigi tapasztalataink szerint ennek három okát állapíthattuk meg:

a) Az egyes hallgatók gyengébb előképzettsége. A gyengébb előképzettség

következtében egy adott orosz nyelvi tanszöveg — beszédtema — kapcsán számukra az átlagnál több az ismeretlen nyelvi elem, ami nehezíti aktív bekapcsolódásukat.

b) Az egyes hallgatók rendszertelen készülése. Azt a hallgatót, aki egy foglalkozás kötelező nyelvi anyagát nem sajátította el az első fokon, a téma földolgozása folyamán mindig zavarják az el nem sajátított nyelvi elemek. Ennek is következménye lehet a lemaradás.

c) A fizikai betegség vagy az átlagnál gyengébb idegrendszer, ami általában együtt jár. „Mens sana in corpore sano.” Az ilyen hallgatókban is kiépülhet és kiépül a szinkronitás, csak nagyobb áron: a munka folyamán jobban „elviselődnek”. Annak ellenére, hogy majdnem minden évben van ilyen hallgatónk, a kimerültség mértékét illetően orvosi méréseket még nem végeztettünk. Ezzel kapcsolatban az az álláspontunk, hogy mi nem növelhetjük az ilyen hallgatók kisebbségérzését. Annál is inkább, mert igen nagy aktivitással kapcsolódnak be ebbe a munkába.

Zavarja-e oktatómunkánkat az a tény, hogy a kiépítés időszakában nem minden hallgatóban egyforma mértékben építjük ki a szinkronitást? Nem.

a) Tanárképző, s nem szinkron tolmácsképző intézet vagyunk. Az előírt tananyag elsajátítási fokát mérjük és osztályozzuk, s a szinkronitás csak eszköz a nyelvi anyag alaposabb elsajátításához.

b) Tekintettel arra, hogy a szinkronitás kiépítése csak a kötelező beszédgyakorlati anyag alapján történik, ebből a munkából minden hallgatónak egyaránt haszna van.

A szinkronitás kiépítése folyamán találkozhatunk kimondottan jó (az átlagnál jobb) idegrendszerű hallgatókkal, akikben sokkal rövidebb idő alatt épül ki. Az ilyen hallgatókat már az első és második ilyen jellegű foglalkozáson „föl lehet fedezni”, mert rendszerint önként jelentkeznek a feladat megoldására, s 2—3 aktív szereplés után már képesek mindenfajta feladat szinkronban történő megoldására. A továbbiakban ők az első számú segítők. A 12-es létszámú csoportjainkban eddig általában 1, legföljebb 2 ilyen tehetséges hallgató akadt, de voltak csoportok, ahol egy sem.

A különleges szinkron tolmácsstehetségek titkát mi az erős, mindenre gyorsan reagáló idegrendszerben és a mindennapi munkában való szoktatásban látjuk.

A szinkronitás alkalmazása az egynyelvű és fordítási feladatok megoldásában új perspektívát nyitott meg a főiskolai orosz szakos tanárképzésben, amelynek ismeretetésére következő tanulmányunkban kerül sor.

## IRODALOM

- [1] RAKONCZÁS PÁL: Új lexikai anyag feldolgozása — magnetofonszalagon, SzTF TK, 1967. 205—209. p.
- [2] Миньяр—Белоручев Р. К.: Методика обучения переводу на слух, Издательство ИМО, Москва 1959.
- [3] Барсук Р. Ю.: Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия, Издательство «ВЫСШАЯ ШКОЛА», 1970. стр. 47.
- [4] Салистра И. Д.: Обратный двусторонний перевод и его применение в школе, Вopr. мет. обуч. ин. яз., Учпедгиз 1956. Сборник статей, стр. 190—197.
- [5] Бархударов Л. С.: Язык и перевод, Издательство «Международные отношения», Москва 1975.
- [6] TARIÁN JENŐ: Kísérleti módszer a haladó fokú nyelvtanításra a nyelvi laboratóriumban, Modern Nyelvtanítás 1967. 156—166. p.

# DER AUSBAU DER SYNCHRONITÄT UNTER DEN BEDINGUNGEN DER RUSSISCH-LEHRERBILDUNG AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE

*Pál Rakonczás*

Der Verfasser dieser Studie bedient sich in seiner Unterrichtstätigkeit seit zehn Jahren der Synchronität zwecks gründlicherer Aneignung des Lehrstoffes seitens der Studenten. Die beiden Hauptgebiete der von ihm angewandten Synchronität sind: *a)* die synchrone Lösung der einsprachigen Übungen und *b)* viele Rückübersetzungselemente enthaltende synchrone Übertragung aus dem Ungarischen ins Russische.

Die Methodologie des Fremdsprachenunterrichtes unterscheidet zwei Phasen der Synchronität: die Phase des Ausbaues und jene der Aufrechterhaltung.

Im vorliegenden Artikel gibt der Verfasser die Phase des Ausbaues unter den Bedingungen der Russisch-Lehrerausbildung an der Hochschule bekannt. Er betont, dass Ausbau und Anwendung der Synchronität nicht in gesamt-hochschulischer Relation zur Verwirklichung gelangen, sondern nur in den von ihm geleiteten Gruppen des II., III. und IV. Jahrganges.

Die vom Verfasser mitgeteilten Daten beziehen sich auf den Durchschnitt mehrerer Jahre, weil — von seltenen Ausnahmen abgesehen — jede der von ihm unterrichteten Gruppen an dem Ausbau der Synchronität teilnimmt.

## СОЗДАНИЕ СИНХРОННОСТИ СЛУХОВОЙ РЕЦЕПЦИИ И РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

*Пал Ракоңцаш*

Автор статьи в своей педагогической практике уже десять лет применяет синхронность в целях более глубокого овладения языковым материалом. Две главные области применения синхронности: *a)* устное выполнение беспереводных упражнений, *б)* синхронный — отчасти обратный — перевод с венгерского на русский.

По методике обучения иностранным языкам различаются два этапа синхронизации: создание и применение уже созданной синхронности.

В данной статье автор знакомит нас с процессом создания синхронности в условиях подготовки учителей русского языка и литературы. В то же время он подчёркивает: создание и применение синхронности осуществляется только в тех группах второго, третьего и четвёртого курсов, с которыми он работает.

Данные, сообщаемые автором отражают общие результаты, полученные в течение десяти лет.

## A SZÓLÁSOK GRAMMATIKÁJÁHOZ

ROZGONYINÉ MOLNÁR EMMA

A frazeológiai egységeknek csak egy részét alkotják a szólások, de az állandó szókapcsolatok között a legfontosabb és legszínebb csoportot. Meghatározásában a lexikai és szemantikai oldalt emeli ki O. NAGY GÁBOR [1], de ő is és más szerzők is [2] fontosnak tartják a grammatikai vizsgálódást, a szólások nyelvtani alkatának alaposabb megismerését, jobb megértését. A szólások ugyanis szavak állandó kapcsolatai, összetartozásukat nyelvtani viszonyító elemek biztosítják. Az eddigi rendszerezésekből kitetszik, hogy a szólást ki alakja, ki jelentése, ki használati funkciója szerint közelíti.

Példa erre, hogy az *itatja az egereket; elveti a súlykot; megüti a bokáját*;\* stb. szólásokat FÁBIÁN PÁL „igés szerkezetek”-nek nevezi, amelyek a mondatba ragozás útján beilleszkednek [3]. Ugyanezeket O. NAGY GÁBOR „egyszerű szólásoknak” tartja, melyek igét is tartalmaznak, és magukban véve is igei jelentéstartalmúak [4]. Emellett — szerinte — van főnévi értékű pl. *telhetetlen papzsák, anyám-asszony katonája*; melléknévi értékű pl.: *burokban született; rongyon gyült*; — és határozói értékű pl. *suba alatt; saját szakállára*; — szólás is, és mind az „egyszerű”-nek nevezett csoportba tartozik. ZÉKÁNY IMRE uzsgorodi nyelvész ezeket olyan frazeológiai szerkezeteknek tartja, amelyek felépítésük alapján „elkülönülő szókapcsolatok”, s a mondatrészek funkcióját töltik be. „Nyílt szókapcsolatok, amelyek viszonylag állandó alakban beépülnek a mondat tartományába” [5]. Sajnos kiderül, hogy nemcsak a szólásokat, hanem egyéb szókapcsolatokat is vizsgálata körébe sorol, s így nem tűnik egyértelműnek a szólásokról alkotott véleménye.

Valamennyi szerző külön kategóriát teremt a mondat alakú szólások számára, s ezeket vagy tovább bontja egyszerű és összetett mondatra, s a beszélő szándéka szerint is besorolja, [6] vagy kiegészítésre nem szoruló mondatnak tartja [7]. Ilyenek pl.: *Kibújt a szög a zsákból! Pap se beszél kétszer! Zsindely van a háztetőn! Most ugrik a majom a vízbe!* stb.

A szólások minden nyelvnek sajátos alakulatai, s az összetettség fontos jellemző tulajdonságuk, ezért külön kell vizsgálnunk jelentéstani és nyelvtani alkatukat is. A *Kibújt a szög a zsákból* szólás grammatikailag mondat, jelentésének azonban három szintje lehet így:

Az első szint — a mondatot alkotó szavak szó szerinti jelentése.

Második szint — a szólás jelentése (\*kiderült, kitudódott’).

Harmadik szint — a szövegbe illesztett, a szöveggörnyezethez alkalmazkodó szólás alkalmi jelentése. Pl. „...ha játszotta azt, olyan jól játszotta,

\* A szótárból vett példák mindegyike a [4.] jelzésű gyűjteményből való.

hogy igaznak kell lenni, mert ha *a szeg* nem *bújik ki a zsákból* soha, amíg a zsak tart, okvetlenül úgy kell venni, hogy nem volt benne szeg.”

(MIKSZÁTH, Jókai Mór élete és kora) [8]\*

A szólásmondat szavakból szerkesztett mondategység, amelyből az első szintű jelentés is elővillan, a második szintű dominál, de a harmadikkal, az alkalmi jelentéssel, egyszerivé, egyedivé teszi az író a közösség által teremtett és használt szókapcsolatot.

Megkönnyítené a további kutatómunkát, ha a jelentés mellett sikerülne egységes alapról indulva rendet felismerni, találni a szólások grammatikai természetében is.

Kiindulási alap lehet, hogy a változatokban élő szólások szótározhatók, a szótározásban jelentkező szótári egység neve „szóláslexéma” lehetne [9]. E név a szólások eszmei alakját jelentené, mely lexéma ugyan jelentésében, felhasználási értékében, rögzíthetőségében, de glosszéma, szintagma, sőt mondat grammatikai természetében.\*\*

Azt feltételezzük, hogy a szólások megjelenési formája:  
Szólásglosszéma = egy mondatrésznyi nagyságú alakulat.  
Szólásszintagma = egy szerkezetes mondatrésznyi alakulat.  
Szólásmondat = legalább egy predikatív magot tartalmazó alakulat.  
Vizsgáljuk meg behatóbban e szerkezetek közül az első kettőt.

### Szólásglosszéma

„A glosszéma a mondatba kerülésre alkalmas módon van megszerkesztve (illetőleg ilyen értéket hord), tehát fogalmi jelentésmagot és mondatbeli viszonyhelyzetet is kifejez.” [10]

A szólásglosszéma definíciója ezzel azonos lehet, csak a „fogalmi jelentésmag” fentiekben említett három jelentésszinten valósul meg.

Példák: *Egy füst alatt* = 'együttal, ugyanazzal a fáradtsággal'  
*Szöszön, boron* = 'olcsó áron, potom pénzért'  
*Suba alatt* = 'titokban, suttyomban'  
*Ebestül, macskástul* = 'minden pereputtyával v. mindenestül'

Akár a névutós — *füst alatt; suba alatt; szür alól* — akár a raggal viszonyított nomen: *szöszön, boron*-típus is a szólásglosszéma, mint ilyen nagyságrendű szerkezet további viszonyítás csekély lehetőségével többnyire változtatás nélkül kerülhet a szövegbe.

Pl.: „Írj *egy füst alatt* arról is: hát a könyvárusokkal hogy szokott az író alkuba ereszkedni?

Kell-e folyamodványt adni be, s tyúkot vagy nyulat vinni?”

(ARANY JÁNOS levele Petőfi Sándornak) [11]

„Mária *egy füst alatt* pedig azt hirdette ki, hogy aki Körthy Ferenckét élve vagy halva elhozza, száz arany jutalmat kap tőle.”

(MIKSZÁTH: Urak és parasztok) [12]

\* A Mikszáth idézeteket RAISZ RÓZSA doktori értekezéséből vettem szíves beleegyezésével [8].

\*\* A mondattani megjelölések itt is és a továbbiakban is a DEME LÁSZLÓ által (A mondat szerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata Bp. 1971.) használt jelentésükben szerepelnek.



„Ad vocem... vagy ad literas V. J. Tudod-e, hogy már elkezdte az oldalbarúgásokat amúgy *szűr alól*.”

(ARANY JÁNOS levele Petőfi Sándornak) [13]

„Ha lapotok megbírja az áldozatot tegyétek — vagy akarom mondani vegyétek meg. A'ki vesz, annak lesz, a'ki nem vesz, beteg lesz. Oda adom *szőszön, boron*, csak ne vesszen már kárba, ha megcsináltam.”

(ARANY JÁNOS levele Petőfi Sándornak) [14]

A glosszéma alakulatú szólások száma — a többiekhez viszonyítva — kevés. Feltételezhetjük, hogy ezek is teljes mondatban születtek, állandósultak, majd rögzültek a jelenleg ismert nagyságrendben. Létfarmájuk most is a mondat, azaz valamilyen határozóként — mondatrészként, vagy szerkezettag formájában — vesznek részt a mondat szerkezeti fölépítésében. Szófajuk legtöbbször nomen, melyet névutóval vagy raggal viszonyítunk.

### Szólásszintagma

„A mondattanilag szerkesztett mondatfunkciós részt nevezzük szintagmának, amely több glosszémából szerkesztett részegység. A szintagma két glosszémának alárendelő kapcsolata, melyek közül legfőljebb az egyik állhat mondat szinten.” [15]

E grammatikai alakulat a szólások körében is fellelhető, így kínálkozott a szó-lásszintagma elnevezés. Létrejöttét azzal magyarázhatjuk, hogy a mondatban állandósult valamelyik szerkezetes rész, s a fejlődésnek egy meghatározott fokán ez az állandósult rész egészében emelhető ki a mondatból, hogy szükség szerint másik mondatba illeszthető legyen. Az összeforrottság azonban olyan mértékű, hogy a nyelvhasználat csak egészében fogadja el a kérdéses szintagmát. A grammatikai szerkezeten kívül a jelentés a „második jelentésszint” is biztosítja a kohéziót.

Igen változatosak, sokszínűek az ide tartozó szólások: *Csáky szalmája; Saját szakállára; Fából vaskarika; Az apostolok lován; Eben guba; Veszett fejsze nyele; Ötödik kerék; Mátyás lustája; Telhetetlen papzsák; Anyámasszony katonája* stb.-t sorolhatnánk ide.

A szó-lásszintagmák a vizsgált szólások tanúsága szerint úgy látszik nagy részben jelző értékűek, tehát szerkezettagok; de lehetnek mondat szintű részek, azaz mondatrész értékűek is.

Nézzük meg hogyan illeszkednek vissza a mondatba a szó-lásszintagmák, hogyan használhatók:

1. „Egyébiránt a kiadás *saját szakállamra* is megtörténhetnék, miután fel vagyok hatalmazva...”

(ARANY JÁNOS levele Madách Imrének) [16]

A szó-lásszintagma az első mondat egység része, nyelvtani szerkezetét tekintve az állítmányhoz kapcsolódó szerkezetes határozó. Tehát a mondat elemzés szintjén:

Á (állítmány) = megtörténhetnék

A (alany) = a kiadás

xH (szerkezetes határozó) = saját szakállamra

$$\begin{array}{ccc} & \bar{A} = M_1 & \\ \downarrow & & \downarrow \\ A = M_2 & & xH = M_2 \end{array}$$

A mondatelemzés síkja alatt a szerkezeti elemzés szintjén

$$\begin{array}{c} xH = M_2 \\ \downarrow \\ j = sz_1 \end{array}$$

A szólásszintagma is úgy viselkedik a mondatban, mint bármely szintagma, további részekre tagolható: előtagra és utótagra. A „szakállamra” utótag esetleg a paradigma sorból más számú és személyű végződést is fölvehetne — *szakállára, szakállunkra* stb. — a mondat tartalmának megfelelően.

A jelentése (második szintű) 'megbízás v. engedély nélkül, a saját felelősségére'.

Itt alkalmi jelentése (harmadik szintű) 'a kiadás saját felelősségére is megtörténhetnék'.

2. A második példa további bizonyíték a szólásszintagmák grammatikai hajlékonyságára:

*Az apostolok lován* = 'gyalog' jelentésben használt szólás;

„S ezzel megeresztette *az apostolok lovait*. Hopp, hopp! még ugrott is néha egyet, mint a kecskébak.”

(MIKSZÁTH KÁLMÁN, Tavaszi rügyek) [17]

A szólásszintagma mondatba szerkesztését máshogy végzi az író, mint azt a szó-tári alak alapján elképzelnénk. A „*lován*” azt feltételezteti, hogy szerkezetes határozója lesz a mondatnak, de nem így történik. Az utótag ragja a mondatba kapcsolás eszköze, és nem kötött, hanem szabadon változtatható. Lehetne: *az apostolok lovát; lován; lovával; lovának; lova* stb., s így a mondatban is más és más szerepet tölthetne be. A fenti MIKSZÁTH-idézet így bontható mondatrészekre:

$\bar{A}$  = megeresztette  
 $xT$  = apostolok lovait (szerkezetes tárgy)  
 $H$  = ezzel

$$\begin{array}{ccc} & \bar{A} & \\ \downarrow & & \downarrow \\ H & xT & \end{array}$$

A szerkezetes tárgy szerkezettagja birtokos jelző

$$\begin{array}{c} xT \\ \downarrow \\ jb = sz_1 \end{array}$$

A szintagmák szerkezeti felépítéséből következik, hogy különböző szinten kapcsolódnak a mondatba; mondat szinten, szerkezettag szinten. (Jelen esetben az utótag mondat szinten; az előtag szerkezettag szinten.)

Ez a szerkesztési mód nem törvényszerű, lehetne ezt a szólásszintagmát szerkezettagként is beilleszteni a mondatba, de akkor a részei mint szerkezettagok is más szinten állnának (az egész egy szinttel lejjebb).

3. Megtörténhet, hogy a mondat alánya (szerkezetes alany) lesz a szólásszintagmából.

„No, de, *veszett fejszének a nyele* megvan, 68 forint híján a többi részint már megkaptam, részint ezután megkapom, s ez úttal tisztában vagyok.”

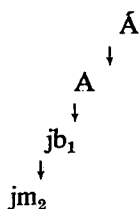
(ARANY JÁNOS levele Tompa Mihálynak) [18]

(Szótári alakja: *Vesztett fejsze nyele* = /'valamicske megtérül a kárból' Lásd: [6].

$\bar{A}$  = megvan

$x\bar{A}$  = veszett fejszének a nyele

azaz:



Ez a szólásszintagma 3 szintű — 1 tagja a mondat szintjén van („a nyele”) 2 pedig a szerkezettag szintjén, méghozzá  $sz_1$  és  $sz_2$  szinten.

A példamondatban előforduló jelentése 'valami megtérült a kárból' (Értelmezés tőlem  $Rn_6$ )

4. A magyarban nem ritka a nominális 'állítmány, megeshet, hogy a nomen egyúttal egy szólásszintagma utótagja.

„Egy szívességre kérném, mert látom, hogy bennfentes itt a királyi cselédség között, nem ötödik kerék.”

(MIKSZÁTH: A szelistyei asszonyok) [19]

Az utótag mondategység szerkezeti felépítése:

$x\bar{A}$  = nem ötödik kerék

$A$  = Egyes szám 3. személyű (az előző mondategységben megnevezve.)

A szerkezetes állítmány részei:



A nominális állítmánynak mennyiségjelzője van, illetve szintaktikai kapcsolat van közöttük.

A szólásszintagma jelentés tekintetében itt is egységes; 'jelentős személy' az értelmezése. (Értelmezés tőlem  $Rn_6$ ). Elemezhetnénk tovább a szólásszintagmákat, de a lényeg egyértelműnek látszik, nevezetesen az, hogy a mondatrésznyi szerkezetes alakulat igen dinamikus illeszkedik a mondatba, és rendelkezik azokkal a grammatikai tulajdonságokkal, amellyel a szintagmák általában. Vonatkozik ez a szintagmákat alkotó szavak szófajiságára, viszonyító elemekkel való ellátottságukra és elláthatóságukra, továbbá a mondatban betölthető szerepükre. A grammatikailag összekapcsolt elemek szintagmaként kaptak új jelentést, ezzel szólásszintagmává váltak; a megváltozott jelentés és az állandósult kapcsolat tette őket szólásokká. Grammatikai természetük azonban változatlan maradt, s a magyar nyelv mondatalkotás törvényeinek érvényességét példázzák.

A szólásglosszémák és szólásszintagmák egyszerre kötöttek és szabadok.

Kötöttségüket az összekapcsolt szavak új jelentése adja, s ez a kötöttség olyan mértékben rögzült a tudatunkban, hogy az sem zavar, ha mint folklór alkotás kissé módosult alakban vagy jelentésben jelenik meg a szövegben. Nagyságrendjük is fokozza a kötöttséget, az összetartozást, hisz a mondatban elfoglalható helyüket is meghatározza az, hogy glosszémák vagy szintagmák.

Szabadok is, mert jelentésükben is alkalmazkodnak a mindenkori szöveghez, és a mondatba szerkesztés is több lehetőséget tartogat a számukra. Akár a mondat szintjén, akár a mondat szintje alatt kerülnek a szövegbe, stilisztikailag fontos elemek.

Összefoglalva: Ha közelebb akarunk jutni a szólások teljesebb megismeréséhez, eredetükön, jelentésük alakulásán, stilisztikai szerepükön kívül grammatikai természetükről is többet kell tudnunk. Mivel a szólások nem szavak, hanem szavak állandó kapcsolatai — szótárakba is így kerülnek —, ebben a nagyságrendben célszerű vizsgálunk őket. Az elemzett anyag tanúsága szerint vannak glosszéma, szintagma és mondat értékű szólások.

E dolgozatban csak az előző kettőt vallattuk: kiderült, hogy mindegyik nagyságrendjének megfelelően illeszthető a mondatba, emelhető ki onnan, látható el viszonyító eszközökkel.

Az elmondottak alapján feltételezzük, hogy a szólások nyelvtani tulajdonságait inkább mondattani — és nem szófajtani — megközelítésben célszerű vizsgálunk, így a leíró nyelvtanokban is helyükre kerülnének, illetve helyet kapnának a grammatikai rendszerben.

- [1] O. NAGY GÁBOR, Mi a szólás MNYTK. 87. sz. 7.
- [2] VOIGT VILMOS, A szólások változatainak szintjei. Nyr. 95. 29. SZABÓ DÉNES, A mai magyar nyelv I. Bp. 1958. 124.
- [3] BENCÉDY—FÁBIÁN—RÁCZ—VELCSOVNÉ, A mai magyar nyelv. Egyetemi tankönyv Bp. 1968. 496.
- [4] O. NAGY GÁBOR, Magyar szólások és közmondások. Bp. 1966. 13.
- [5] ZÉKÁNY IMRE, A magyar frazeológiai egységek vizsgálata grammatikai szempontból. Turtu 1975.
- [6] L. [4].
- [7] L. [3].
- [8] MIKSZÁTH KÁLMÁN, Jókai Mór élete és kora Krk. 19. 80. Raisz Rózsa, A szólások, szállóigék, közmondások gyűjteménye szótárszerű feldolgozásban. 1970. Kézirat
- [9] ROZGONYINÉ MOLNÁR EMMA, Alapforma és változat kérdése a szólások vizsgálatában 1977. A magyar nyelvészek III. nemzetközi kongresszusán elhangzott előadás. Kézirat
- [10] DEME LÁSZLÓ, A beszéd és a nyelv Bp. 1976. 127.
- [11] Arany János levelezése író-barátaival. Bp. 1888. I. 74.
- [12] MIKSZÁTH KÁLMÁN, Urak és parasztok Révai—Franklin é. n. 9.
- [13] Arany János levelezése író-barátaival I. 112.
- [14] Arany János levelezése író-barátaival I. 155.
- [15] DEME LÁSZLÓ, A beszéd és a nyelv Bp. 1976. 83. 87.
- [16] Arany János levelezése író-barátaival 1889. II. 387.
- [17] MIKSZÁTH KÁLMÁN, Tavaszri rügyek Révai—Franklin é. n. 83.
- [18] Arany János levelezése író-barátaival I. 313.
- [19] MIKSZÁTH KÁLMÁN, A szelistryei asszonyok Krk. 12. 160.

## ZUR GRAMMATIK DER REDEWENDUNGEN

*Emma Molnár—Rozgonyi*

Nachdem die Redewendungen keine Wörter, sondern stabilisierte Koppelungen von Wörtern sind, welche auch die Bedeutung zusammenhält, ist es zweckmässig, auch ihr grammatisches Gefüge in dieser Grössenordnung zu untersuchen. Wie das analysierte Material zeigt, gibt es Redewendungen im Werte von Glossemen, Syntagmen und Sätzen. In der vorliegenden Arbeit sind nur die Redewendungen glossemen und Redewendungssyntagmen analysiert: es zeigte sich, dass jede ihrer Grössenordnung gemäss dem Satz eingefügt, aus ihm herausgehoben und mit Vergleichsmitteln versehen werden kann. Wir vermuten, dass es zweckmässig ist, die grammatischen Eigenschaften der Redewendungen eher in syntaktischer als in wortartlicher Näherung zu untersuchen, so würden sie auch in den beschreibenden, deskriptiven Sprachlehren einen Platz im grammatischen System erhalten.

## К ВОПРОСУ О ГРАММАТИКЕ ПОГОВОРК

*Розгонинэ Эмма Молнар*

Так как поговорки представляют собой устойчивые сочетания слов, связанные лексическим значением, целесообразно изучать и их грамматическую структуру. Как показывает изученный материал, существуют поговорки, соответствующие понятию глоссе, синтагмы и предложения. В данной работе мы анализировали только глоссе и поговорки-синтагмы. Выяснилось, что каждую из них можно вставить в предложение в соответствии с её смыслом или изъять её оттуда и снабдить средствами отношения. Мы предполагаем, что грамматические свойства поговорок целесообразно анализировать с синтаксической точки зрения, а не морфологической. Таким образом дескриптивная грамматика нашла бы свое место в грамматической системе.



**AZ O'NEILL-I TRAGÉDIAFELFOGÁS ELEMINEK MEGJELÉNÉSE**  
**KORAI MŰVEIBEN**  
**(A GLENCAIRN-CIKLUSTÓL A SZŐRÖS MAJOM-IG)**

SZABÓ KLÁRA

Az amerikai drámatörténészek általában 1916-tól számítják az önálló amerikai drámairodalom létrejöttét, attól a naptól, amikor az akkor még ismeretlen Eugene O'Neill megjelent Provincetown kisváros újonnan megalakult színtársulatánál (Provincetown Players) egyfelvonásos darabjaival.

Ekkorra már O'Neill előtt is egyre világosabban állt a drámaírói feladat: az ember örök tragédiájának bemutatása.

O'Neill véleménye szerint az író és a közönség tragikus szemléletének találkozása a legmagasabb fokon a görög tragédiákban valósult meg. A tragédia = életigenlés = görög tragédia képlet igazsága mellett tett hitét fejezik ki következő sorai: „A tragédiának, úgy gondolom, az a valódi jelentése, amelyet a görögök értettek rajta. Számukra ez valami magasztosat jelentett, az életre, a minél teljesebb életre való ösztönzést... Amikor a görögök tragédiát láttak a színpadon, úgy érezték, hogy saját reménytelen reményeik nemesültek művészetté.”\*

Hogy a görög szellemiség szerves részét, a tragikumot feltámassza, és sajátos eszközökkel napjaink ellentmondásos színháza, közönsége számára átélhetővé tegye — ezt a célt tűzte ki O'Neill maga elé egész alkotói pályája folyamán. Bár műveit témában, művészi eszközökben a rendkívüli sokféleség jellemzi, a felvetett kérdésekre adott válaszokat több alkalommal, s mindig másféleképpen fogalmazza meg egyes műveiben, a művek, témák, művészi eszközök sokféleségét a modern tragikus életérzés, mint alapkoncepció felé való törekvés fogja összefüggő egységbe. Ez a jellegzetesség, a görög tragédia-felfogás vonásainak megjelenése jelenti az O'Neill-i tragédia-felfogás egyik pólusát.

Az emberi tragédiák bemutatását a régi görögök egy egységes és általános érvényű jelkép- és értékrendszer segítségével tudták megoldani, mely áthidalta, feltöltötte a színpad és a nézőtér közötti távolságot. Ennek helyén azonban modern körünkben űr tátong. A huszadik században már nem létezik egyetlen olyan vallás, vagy filozófia sem, amely aktív, problémaérzékeny és problémamegoldó közösséggé formálná az írókat, a rendezőket, a színészt és a közönséget.

O'Neill-nál ezt az ősi, egységes világképet, filozófiát helyettesítik az emberi pszichikum általános, vagy általánosnak vélt törvényszerűségei, melyeket mélylélektani elemzéssel lehet felszínre hozni.

„Vajon megoldható-e, hogy lélektani eszközökkel közelítsük meg a Végzet fogal-

\* EGIL TORNUST: A Drama of Souls, Uppsala, 1968, 35. o.

mát a mai, istenekben nem hívő közönség előtt?”\* — írja munkanaplójában O'Neill 1926 tavaszán.

A modern lélektani alapfogalmak, a tudatalatti, a gátlások, az elfojtott ösztönök, a komplexumok az emberi élet lényegének, múltjának, jelenének, jövőjének fő meghatározói, hordozói lesznek.

Így a drámák fő konfliktusává az ember tudatos, ill. tudat alatti énjének harca válik.

A modern pszichológia segítségével tehát O'Neill áthidalni vélte azt a szakadékot, mely a színpadon folyó események és a nézőtérben helyet foglaló nézők között van.

Az *ősi Végzet modern megfelelője O'Neill-nál a tudatalatti, az ösztönvilág, s ez tragédiaelfogásának második jelentős tényezője*. O'Neill véleménye szerint ily módon az egységes hit, a vallás, az istenek, mítoszok nélküli világban is lehetővé válik a tragikus létezés, a tragédia külső és tartalmi vonásait magán viselő dráma kialakítása, mivel a mélylélektan törvényei szerint a tudatalatti impulzusok jórészt általános érvényűek. Ennek alapján ugyanazok a tudatalatti mozgatórugók ösztönzik, irányítják az egyes szereplőket, s a nézőket is, eszmei közösséggé formálva őket.

O'Neill valamennyi műve, a klasszikus tragédiákhoz hasonlóan egy bizonyos probléma, az ember és világ alapvető problémája köré épül fel, valamennyi esetben új és új eszközökkel új és új feleleteket ad a központi kérdésekre.

A legjobbnak, a legteljesebbnek késői drámáit tartják (*Eljő a jeges, Hosszú út az éjszakába*). Ezek a drámák alkotják műveinek gondolati—technikai szintézisét.

De korai műveinek ismerete sem érdektelen számunkra: mintegy előtanulmányok ezek, amelyek embrionális állapotban magukban hordják az érett, kiteljesedett művek szinte valamennyi elemét, s tartalmi, technikai, eszköz- és stílusbeli változatosságukkal az író későbbi kiteljesedtségének hordozói voltak.

Korai művei egy első, kezdeti stádiumot képviselnek a tragédiaelfogás kialakulása szempontjából: a jellegzetesen O'Neill-i vonásokat, a görög tragédia és a mélylélektani koncepció közvetlen hatását még nem mutatják, mint későbbi művei, a *Vágy a szilfák alatt*, az *Amerikai Elektra*, vagy a *Különös komédia*, de csírájában, s elsősorban a darabok alaphangulatában magukban hordozzák azokat az elemeket, amelyek a későbbi érettebb, letisztultabb tragédiaelfogásban találhatók meg, magasabb fokot képviselve.

A tragédiaelfogás kialakulása szempontjából vizsgált első korszakának elemzésénél a következő darabokat vizsgáltam: a négy egyfelvonásból álló Glencairn-ciklus, (*Bound East for Cardiff* — *Útban Cardiff felé*; *The Moon of the Caribbees* — *Holdfény a Karib-tengeren*; *The Long Voyage Home* — *Hosszú az út hazáig*; *In the Zone* — *Veszélyes övezet*).

Az ezekben a darabokban felvázolt tragédia-alapkoncepció, s a megjelenítéshez felhasznált művészi eszközök továbbfejlődnek első korszakán belül is, a már egész estét betöltő *Anna Christie* és a *Túl a szemhatáron* c. darabokban.

Az első korszak végét, a lélektani elem belépését az O'Neill-i tragédia-koncepcióba, s egyúttal a formai útkeresés kezdetét jelzi a *Szörös majom* c. darab, amely azonban alapgondolata, egységes alaphangulata, s bizonyos formai jellegzetességei alapján még az első korai korszak művei közé sorolható.

A Glencairn-ciklus darabjait, mint az O'Neill-i tragédiaelfogás kialakulásának kezdeti fázisát, így jellemzi Joseph O'Neill egyik tanulmányában:

„Korai műveiben, elsősorban a Glencairn-ciklusban O'Neill egy egyetlen, tragikus alaphangulatot szándékozott megteremteni és fenntartani.”\*

\* BENEDEK ANDRÁS: O'Neill, Bp. 1964. 91.o.

\* JOSEPH O'NEILL: *The Tragic Theory of Eugene O'Neill*. University of Texas, 479. o.



A Sors ezekben a balladaszerű művekben, a görög tragédiához hasonlóan, mint központi motívum jelenik meg, s O'Neill az atmoszférateremtés olyan eszközeivel él, amelyek majd későbbi műveiben teljesebben ki igazán. (Speciális szimbólumrendszer, hang- és fényhatások, a szereplők külső-belső vonásainak jelentéstartalma, ezek változásai a darab folyamán, a helyszín-, tér- és idő ábrázolása.)

A ciklusba tartozó mind a négy művet alaphangulatában a tenger, mint jelkép fogja össze. A tenger itt mély, szimbolikus értelemzést nyer, s akár a görög mondákban, magához csalta, s azután nem ereszt, elpusztítja áldozatait.

Ezzel az író azt a gondolatot sugallja, hogy a modern végzet épp olyan vak és kegyetlen, mint az ókori hősök végzete volt, csak éppen minőségében változott: ott fenségese, isteni eredetű, most öröklött bűnök, ital, szenvedély a neve.

Ezek az egyfelvonásos, elsősorban alaphangulatában tragikus drámák mintegy előgyakorlatok voltak a hasonló alapkoncepciójú, de már egész estét betöltő *Anna Christie*-hez és *Túl a szemhatáron*-hoz.

Az *Anna Christie* egységes alaphangulatában, szereplőinek hasonló sorsával is nagyfokú rokonságot mutat a Glencairn-ciklus darabjaival, különösen a *Hosszú az út hazáig* cíművel.

Ennek hőiséhez, a svéd Olsonhoz hasonlóan Chris Christopherson is mindent megtesz, hogy el tudjon szakadni a tengertől, amely tragikus Végzetét jelenti.

A két főszereplő az előbbi darabokhoz hasonlóan két ellentétes koncepciót képvisel: Anna életét a lét egyik pólusát jelentő szárazföld tette tönkre; ott vették el ártatlanságát, szennyezték be testét-lelkét. Az ő számára a lét másik pólusa a tenger, ez az egyszerű, de primitívségében tiszta élet, amely valóságos purgatórium: megtisztítja, feloldozza őt bűneitől.

Chris, az öreg tengerész számára a pólusok felcserélődnek: az emberi élet elrontója, a könyörtelen Végzet megtestesítője a tenger, „ez a vén ördög”.

Hasonlóan ellentétesen viszonyulnak a másik jellegzetesen O'Neill-i motívumhoz, a ködhöz is.

„Köd, köd, köd — mondja Chris kapitány — átkozott idő. Nem látod, merre mégy, nem tudod... Csak ez a vén ördög, ez a tenger, ez tudja...”

Anna éppen ellenkezőleg: szereti a ködöt is, mert úgy érzi, megtisztítja, megváltja őt.

Látszólag a darab tragikumának mond ellent az a tény, hogy O'Neill-t a darab bemutatása után sokan vádolták azzal, hogy a dráma befejezése, Chris beleegyezése Mat és Anna házasságába — a tragédiákra sohasem jellemző kompromisszumot, heppiendet jelenti. O'Neill azonban itt sem ír heppiendet: helyett az előző darabokhoz hasonlóan az élet értelme, vagy értelmetlensége, élet vagy halál kérdésében a nála alapvető jelentőségű köd-szimbólum adhat megoldást, mely egyúttal a darab körstruktúráját, a tragédiára jellemző ellentétes pólusok összefonódását, egyensúlyát is biztosítja.

A darab erősen ködös idővel indul, s a harmadik felvonás egy rövid, napsütéses periódusa után ismét sűrű köd ereszkedik alá — ez a folyamat áttételesen maga az élet teljessége: a rövid ragyogás, boldogság, harmónia után a köd megjelenése az elmúlás, a halál közeledtének felel meg. Konkrétan, a darab struktúráját tekintve is, és áttételesen is a kör ezzel bezárul: a család tragikus végzete ismétlődik meg újra Anna sorsában is.

Az itt domináló tragikum másik bizonyítéka, hogy az *Anna Christie*-ben jelenik meg O'Neill-nál először a könyörtelen végzet által sújtott család motívuma, amelyet

\* BENEDEK ANDRÁS: O'Neill. Bp. 1964. 45. 0.

azután a *Vágy a szilfák alatt* és az *Amerikai Elektra* c. darabokban bont ki az író a magá teljes tragikus nagyságában.

A Christopherson családra tragikus Végzet nehezedik, sorsuk a klasszikus tragikus hősökhöz hasonlóan egyéni és általános vonásokat is hordoz.

„...a svéd partokon, falunkban valamennyi férfi tengerre száll. Mást nem is tehetnek. Apám az Indiai-óceánon, egy hajó fedélzetén halt meg. A tengerbe vetették. Három idősebb testvérem is hajóra szállt. Aztán én is, anyám is teljesen egyedül maradt. Mindannyian úton voltunk, amikor meghalt. (Szomorúan szünetet tart.) Két fivéremnek nyoma veszett egy halászhajón. A te két testvéred is vízbefulladt...”\* — mondja Chris.

A tenger = Végzet sorscsapásainak ezen ismétlődésével a Christopherson családban az író a Végzet sújtotta család fogalmát, a Végzet kikerülhetetlenségét sugallja. Anna számára sem lesz tehát kegyelem, ő is a Christophersonok tragikus életét fogja élni, akárcsak apja, anyja, testvérei.

Az *Anna Christie*hez hasonlóan, a lét két ellentétes pólusa, tenger és szárazföld vonzása, tágabb értelemben álom és valóság, élet és halál feszültsége található meg a *Túl a szemhatáron* tragikus testvérpárjában, Anrew és Robert Mayo figurájában is. A darab a *Holdfény a Karib-tengeren*-hez hasonlóan egy sajátos ritmikai kísérletezés. A darab három felvonásból, s mindegyik felvonás két színből áll. Az írói szándék egy, az „American Magazine”-ben megjelent interjúból válik világossá.

„A *Túl a szemhatáron*-ban három felvonás van, mindegyik két-két színből áll. Az egyik szín kívül, a szabadban játszódik, ez az ember vágyait, álmait szimbolizálja, a másik jelenet belül, a házban játszódik: a horizont eltűnt, s ez azt szimbolizálja, ami az ember és álmai közé ékelődik. Ezzel a módszerrel ritmust szerettem volna teremteni: a vágyakozás, és a vágyak elvesztésének ritmusát.”\*

A ritmus, ennek a nézőre gyakorolt hatása, s a tragikus, sűrített atmoszféra megteremtésével az író célja az volt, hogy nézőjét — a klasszikus tragédiaírók célkitűzéséhez hasonlóan — részévé tegye a darabnak, számukra szellemi-érzelmi többletet nyújtson, felkavarjon, majd megnyugtasson a tragikus egyensúly helyreállításával (kathariszis).

Életét végső soron mindhárom főszereplő, Andrew is, Robert és Ruth is elrontották: Ruth boldogtalan a szerelemben, Andrew az érvényesülésért folytatott harcában eladja „lelkét”, s Robert is, aki életében nem tudta elérni célját: megtudni a létezés nagy titkait, túljutni a szemhatáron.

„Az én életem egy nagy tévedés, Ruth élete szintén... De a tied a legnagyobb tévedés, Andrew, hármunk közül... Teremtő voltál, míg szeretted a farmot. Te és az élet harmonikus kapcsolatban voltatok egymással. És most... milyen távol kerültél az igazságtól. Ezért bűnhődnöd kell... Szenvedni fogsz...”\* Robert számára a megnyugvást, a megoldást, akárcsak *Cardiff*-ban a haldokló Yank számára, a halál jelenti. A klasszikus tragédia-felfogáshoz hasonlóan az élet így fonódik össze a halállal, az elmúlás az újjászületéssel, s ezzel Robert halálában magasztosul fel.

„Nem szabad sajnálnotok engem... elindulok most távoli részekre... szabadon... szabadon... megszabadulva a farmtól... szabadon bolyonghatok örökkön örökké...”

EDWIN A. ENGEL: *The Haunted Heroes of Eugene O'Neill* Harvard Univ. Press, Cambridge Massachusetts 1953. 140. o.

\* DORIS V. FALK: *Eugene O'Neill and the Tragic Tension*, Rutgers Univ. Press, New Brunswick, New Jersey, 1958. 65. o.

\* *Beyond the Horizon*, London, 1960. 162. o.

Nézzétek! Hát nem gyöngyörrő ott, túl a hegyeken? Hallom a régi hangokat, ismét hívnak... Ez nem a vég... Ez a kezdet — az utazás kezdete... a szemhatáron túlra... \*\*

Tehát a körstruktúra, az O'Neill-darabok jellegzetes szerkezete, a kezdet és a vég összekapcsolódása a *Túl a szemhatáron*-ra is jellemző: Robert Mayo ugyanolyan álmódóként fogadja a halált, mint amilyennek a darab elején ismertük meg őt. A kezdet és a befejezés azonosságát a helyszínek azonosságával is aláhúzza az író; de az egykori virágzó gazdaságot mostanra már rombadőlt kerítés, élettelen, elpusztult almafa váltja fel.

Ezt az irányt, a halálhoz való közeledést jelzi a szereplők egyre jobban élettelen-né váló tekintete, hiszen O'Neill-nél az arc, a szem, a mozdulatok üressé, élettelen-né válása mintegy előrevetíti a valódi halál bekövetkezését. Robert, Ruth, Andrew gépies mozdulatai, kifejezéstelen arca — előfutárai a későbbi darabok automataként mozgó, maszkyszerű arcú, vagy ténylegesen is maszkot viselő figuráinak. (*Szörös majom, Különös közjáték, Amerikai Elektra, Hosszú út az éjszakába.*)

Az időnek, évszaknak, napszaknak, sőt még a hőmérsékletnek is szimbolikus jelentősége van ebben az erősen koncentrált műben: a darab időben tavasztól őszig, s napnyugtától napkelteig halad. A második felvonás elején forró nyári nap van. Mrs. Atkins arról panaszkodik, hogy majd megfő a nagy hőségtől, míg utolsó felvonásbeli szavai „Isten szerelméért, tegyél egy kis fát a tűzre, majd megfagyok!”\* már a halál, a halál hidegének közeledését jelzik előre.

Az évszakban bekövetkezett változás (tavasz—ősz) iránya az élettől a halálig, a lehetőségektől, reményektől a pusztulásig, reménytelenségig ível. A napszakban bekövetkezett változás (napnyugta—napkelte) pontosan az ellentétes irányt fejezi ki. Ezzel az ellentétes irányú mozgással az író egyrészt azt a későbbi, jellegzetesen O'Neill-i technikát vetíti előre, amely majd a *Hosszú út az éjszakába* c. darabra lesz a legjellemzőbb, azaz az időben szimultán előre és hátra történő haladást, másrészt a tragédiára jellemző ellentétes pólusok (remény, mely egyúttal reménytelenség, halál, mely egyúttal élet, pusztulás, mely egyúttal újjászületés is) összekapcsolódását érzékelteti.

Hasonló összekapcsolódás a jellemző a tragédiaelfogás szempontjából vizsgált következő jelentős darabjára, a *Szörös majom*-ra is. Az 1921-ben íródott *Szörös majom* c. darab bizonyos szempontból már túllép ezeken az első szakaszban felvázolt műveken. Bár az alapvető problémára a megoldást itt más formákkal, az expresszionizmus felé való elhajlással keresi az író, de a művet ennek ellenére következő jellegzetességei alapján — az életmű első szakaszához, az ún. csíra-darabokhoz sorolom.

A Glencairn teherhajó matrózai, Yank, Olson Driscoll, (Smitty, a Holdfény a Karib-tengeren-ben Rodin „Gondolkodójára” emlékeztető figura) Anna Christie a Mayo-testvérek — valamennyien a létezés kisebb-nagyobb titkait, saját helyüket, elveszett harmóniájukat keresik az őket körülvevő ellenséges vagy közömbös világban.

Yank kazánfűtő, a *Szörös majom* centrális figurája is kezdetben harmonikus kapcsolatban van az őt körülvevő világgal: hisz erejében, fontosságában, ő az erő, a dinamizmus, az „acél”, ő mozgatja a hajót, a világot. Amikor Mildred, a gazdag milliomoslány „leszáll” a kazánfűtők világába, s megretten tőle, a „szörös majomtól” — ezzel alapvető változás következik be sorsában — azaz önmagában. S ezáltal kapcsolódik be a darabba a második O'Neill-i tragédiaalkotó tényező, a mélylélektani vonások, a tudatalatti szerepének hangsúlyozása. A gondolat, hogy a Sors tulajdon-

\*\* Beyond the Horizon, London, 1960. 173. o.

\* Beyond the Horizon, London, 1960, 145. o.

képpen a hős belső világában, a tudatalatti szférában található — már a másik tragédiakötő faktor, az ösztönvilág szerepének erősödését, a freudi hatás növekvő jelenlétét jelzi.

A hős a természettel, s ugyanakkor önmagával való harmóniáját elveszti, s új kapcsolat, új harmónia után kutat. Mivel ezt az új kapcsolatot nem találja, s az időben előrehaladni nem tud — így visszafelé próbálkozik. Erre a darabra is jellemző tehát az időben szimultán előre és hátra történő mozgás.

Az időben hátra történő haladást szimbolizálja a gorillával való kézfogás. Yank tragédiája, hogy a gorilla sem érti meg őt: megöli, összeroppantja a gerincét. Ez a halál — a halál pillanatában az azonosulás képessége — hozza meg Yank számára is — Robert Mayo-hoz, s az *Útban Cardiff felé* Yank-éhoz hasonlóan — a megoldást, a megbékélést.

„Lecsúszik a padlóra, s meghal. A majmok nyöszörögni kezdenek. És ekkor a szőrös majom már hozzájuk tartozik.”\* A darab befejező sorai ily módon sugallnak megnyugvást, megbékélést, s ezzel megközelítőleg a tragédiák katartikus érzését képes nyújtani.

O'Neill írói szándéka az volt, hogy a darab hőseit nagyfokú univerzalitás jellemezze.

„A Szőrös majom — az ember szimbóluma... A téma itt ugyanaz az ősi téma, amely mindig a dráma egyetlen témája volt és lesz is, az ember és az ember harca saját sorsával. A harcot régebben istenekkel vívták, most saját magával, múltjával, a valahova tartozás vágyával harcol a hős.” — vall O'Neill írói szándékáról egyik cikkében.\*\*

Ezt az érzést, az univerzalitás érzését kelti a darabban egy kulcsfontosságú egyezés, mely szerint a tragikum univerzalitását a különböző emberi sorsok közössége adja.

Ezt a közösséget a „leopárd” párhuzammal fejezi ki az író. Egyrészt Mildredet, a milliomoslányt egy leopárdhoz hasonlítja, aki elkerült az életelemét reprezentáló helyről, a dzsungelből, s most már ő is gyökértelen, nem tartozik sehova sem.

Ugyanakkor Yank is hasonlítható egy leopárdhoz, hiszen arca a széntől, koromtól pettyes, akárcsak egy leopárdé, Mildredhez hasonlóan ő is elvesztette életelemét, korábbi életmódját — s ez a közös szimbólum jelzi a két ellentétes pólus, Mildred és Yank sorsának közösségét, azt az általánosan emberi tragikus dilemmát, melyet a természettől, a harmóniától való elszakadás jelent; s egyúttal jelzi azt a képtelenséget is, hogy a hősök helyett a harmónia helyett újat teremtsenek.

Mindketten, Mildred is, Yank is döntő lépésre szánják el magukat, s a megoldásban is hasonló elv vezérli őket: Mildred „alászállása a pokolba”, a fűtők félig emberi, félig állati világába — tulajdonképpen Yanknek, az ellenpólusnak az állatvilágba való lesüllyedésének, a gorillával való kézfogásának, azonosulásának felel meg.

E darabban is az egyetlen centrális téma körüli több ellentétes irányú mozgás található, melyek együttes hatása biztosítja majd a tragikus egyensúly létrejöttét. Yank felismerése, tudatra ébredése, ez az egyik irányban történő mozgás, s ez párhuzamosan halad egy azonos irányú folyamattal, a mű központi szimbólumának, a ketrec-szimbólumnak a fokozatos konkretizálódásával.

Ezzel ellentétes irányban haladó folyamat éppen a Yank környezetét képviselő közeg, a társak, a társak közösségét reprezentáló kórusnak a fokozatos távolodása, egyre kevésbé megfoghatósága: ez tulajdonképpen az elidegenedés folyamata.

\* Plays By E. O'Neill, Penguin Books Ltd. Harmondsworth, 1968. 237. o.

\*\* Playwrights on Playwriting Ed. By Toby Cole 237. o.

A darabban futó fő vonalak tehát a tudatlanságtól a felismerésig, a harmóniától az elidegenedésig futnak. A bezártság érzését keltő ketrec az elidegenedés szimbólumaként végigvonul az egész darabon. A mű elején még csak áttételesen jelenik meg: a szín az acélpántokkal, az alacsony mennyezettel, mely arra kényszeríti az ebben a környezetben élő embereket, hogy a neandervölgyi ősember hajlott testtartását vegyék fel — úgy néz ki, mint egy ketrec, mely bezárja, s nem ereszti szabadon foglyait. A börtöncella, melybe Yank a darab 6. jelenetében kerül, ennél már konkrétabb megfogalmazású, míg a 8. jelenetben már a teljesen konkrét, az állatkerti vadállat ketrecébe lép Yank. Ezzel a konkretizálódással párhuzamos Yank felismerésének, tudatra ébredésének a folyamata: míg az 1. jelenetben csak halványan, alig érzi a diszharmóniát, a börtönjelenetben már rájön arra, hogy míg ő eddig az erővel, az acéllal azonosította önmagát, — ez tulajdonképpen nem más, mint az „acél” fogsága. S végül, a teljes, a tudatos diszharmóniáig jut el:

„Én voltam az acél, és enyém volt a világ! Most már nem vagyok acél, és én lettem a világ tulajdona!”\*

Az ellentéteket, az ellentétek egységét, a domináló tragikus alaphangulat megteremtését és fenntartását itt is szín és fényhatásokkal fokozza az író.

A darab legfeszültebb jelenetében, a 3. színben a hófehérbe öltözött Mildred s a szénfekete fűtők, a szennyes, sötét környezet ellentéte dominál.

A 2. jelenetben, a sétatérfelzárkózásban a napsütés, a friss levegő még az előző állapotot, a harmóniát képviseli. Ez később mesterséges, sivar fénné alakul át: egyetlen piszkos villanykörte bocsát ki magából némi fényt a kazánházban, majd később a börtöncellában is, míg végül Yank számára minden sötétté, idegenné válik: „Nem látok. Minden sötét, érted? Minden rossz.”\* — mondja Yank. A *szőrös majom* struktúrája is az önmagába visszatérő körrel fejezhető ki: a darab kórusjelenettel indul, s ugyanúgy kórusjelenettel, a majmok „kórusával” zárul. A darab elején a kazánfűtők kórusa még konkrét, emberi közeg. Az emberiség szinte valamennyi faját, nemzetiségét képviseli. Yank és a kórus egymással még harmonikus kapcsolatban áll. Ez a kórus a darab folyamán először közömbössé (Fifth Avenue jelenet néma kórusa), majd egyenesen ellenségessé válik. (Börtönjelenet és a munkásszervezetet képviselő kórus.) A „kórus” az utolsó jelenetben már nem is emberi kórus, hanem az állatkerti ketrecekbe zárt majmok ricsajozása, hagnzavara, „kórusa”.

A Szőrös majom részben expresszionista, (különösen expresszionista jellegű az 1. és a 4. jelenet). A túlzottan általános, elvont szereplőkkel, nehézkes nyelvezetével, O'Neill nem tudja eredeti célját, a tragikus nagyságot, emelkedettséget elérni. Így néhány, részben expresszionista próbálkozás után (*Jones császár, Isten szárnyas gyermekei*) ezzel az iránnyal felhagy. A görög tragédia vonásait, valamint a mélylélektani törvényszerűségeket közvetlenül is érvényesíti életművének érettebb, későbbi darabjaiban.

\* Plays By E. O'Neill, Penguin Books Ltd. Harmondsworth, 1968. 184. o.

Plays By E. O'Neill, Penguin Books Ltd. Harmondsworth, 1968. 184. o.

## IRODALOM

Encyclopaedia Britannica vol. 22. Chicago—London, 1965.

PREMINGER: Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics, London, 1955.

D. D. RAPHAEL: The Paradox of Tragedy, Indiana Univ. Press, 1960.

WILLIAM VAN O'CONNOR: Climates of Tragedy, New York, Russell and Russell 1965.

FINKELLSTEIN, SIDNEY: Elidegenedés és egzisztencializmus az amerikai irodalomban. Bp. 1968.

- GLICKSBERG, CHARLES: The Tragic vision in Twentieth Century Literature, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1963.
- BRUSTEIN, ROBERT: The Theatre of Revolt, London, 1965.
- UNGVÁRI TAMÁS: Modern tragikum — tragikus modernség, Bp. 1966. A színház ma (Szerk. Lengyel György) Bp. 1970.
- Playwrights on Playwriting (ed. by Toby Cole)
- ELLIS—FERMOR: The Frontiers of Drama. London, 1964.
- STEINER, GEORGE: A tragédia halála, Bp. 1971.
- SZÉKELY GYÖRGY: A színház világtörténete, Bp. 1972.
- TIMO TIUSANEN: O'Neill's Scenic Images, Princeton, New Jersey, 1968.
- DORIS V. FALK: Eugene O'Neill and the Tragic Tension, Rutgers Univ. Press. New Brunswick, New Jersey, 1958.
- HELLER ÁGNES: E. O'Neill és az amerikai dráma, Valóság, 1961/6.
- O'Neill. A Collection of Critical Essays. Ed. by John Gassner. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. N. J. 1962.
- EGIL TÖRNQUIST: A Drama of Souls, Uppsala, 1968.
- BENEDEK ANDRÁS: O'Neill Bp. 1964.
- MIHÁLYI GÁBOR: Végjáték, Bp. 1971.
- JOSEPH P. O'NEILL: The Tragic Theory of Eugene O'Neill, Univ. of Texas
- EDWIN A. ENGEL: The Haunted Heroes of Eugene O'Neill. Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts, 1953.

# DAS ERSCHEINEN ELEMENTE DER DER O'NEILL-SCHEN TRAGÖDIEAUFFASSUNG IN SEINEN FRÜHEN WERKEN (VOM GLENCAIRN-ZYKLUS BIS ZUM BEHAARTEN AFFEN)

*Klára Szabó*

Mehrere Dramatiker unseres Jahrhunderts, darunter auch der Schöpfer der amerikanischen dramatischen Literatur, Eugene O'Neill, haben sich in ihrer schöpferischen Laufbahn die Erschaffung der modernen Tragödie zum Ziel gesetzt.

O'Neill's Tragödienauffassung hat zwei Komponenten: einerseits trachtet er in seinen Werken die Züge der klassischen griechischen Tragödie gelbbar zu machen, andererseits balanciert er die Heterogenität des Publikums des 20. Jahrhunderts in seinen Stücken durch Verwendung moderner, tiefpsychologischer Elemente, der für allgemein erachteten Gesetzmässigkeiten der menschlichen Psyche, aus.

Seine frühen Werke tragen vor allem in der Grundstimmung und in den Einzelheiten der Stücke die Elemente der O'Neill-schen Tragödieauffassung in sich. Zu Ende der frühen Epoche aber erscheint in seinem Drama „Der behaarte Affe“ bereits auch der zweite O'Neill-sche Tragödie-bildende Faktor, das psychologische Element, in seiner Kunst.

# ПРОЯВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ТРАГЕДИИ В РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЯ О'НЕЙЛА (НАЧИНАЯ С ЦИКЛА „GLENCAIRN“ ДО «ВОЛОСАТОЙ ОБЕЗЬЯНЫ»

*Клара Сабó*

Многие драматурги нашего века, среди них и создатель американской драматургии Эуген О'Нейл в своём творчестве поставили перед собой цель создания современной трагедии.

В его концепции трагедии два компонента: с одной стороны, он стремится осуществить в своих произведениях черты классической греческой трагедии, с другой стороны, в своих драмах при помощи использования современных глубоко психологических элементов и общих закономерностей человеческой психики драматург компенсирует гетерогенизм публики XX века.

Его ранние произведения содержат в себе элементы восприятия трагедии, (в первую очередь в основной атмосфере отдельных частей его драм). Однако в конце раннего периода творчества О'Нейла в драме «Волосатая обезьяна» уже проявляется второй фактор его концепции трагедии — психологический элемент.

**BESZÉLT ÉS ÍROTT NYELVI MEGNYILATKOZÁSOK ELEMZÉSÉNEK,  
ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGE  
KÜLÖNBÖZŐ ÉLETKORÚAK PSZICHOLINGVISZTIKAI  
SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA ALAPJÁN**

**BÁCSKAI ERZSÉBET**

A tudományos, technikai forradalom napjainkban gyors ütemet diktál. Korunkat a „gyorsuló idő” jelzős szerkezettel illetik. A fejlődési ütem fokozódásának, a haladás rohamos mértékű gyorsításának a lehetőségét a tanulásra, gondolkodásra képes emberi agy teremtette meg. E meggyorsult életritmus a tudomány soha nem látott fejlődését vonta maga után. Olyan interdiszciplináris tudományok megszületésének vagyunk tanúi, amelyek nélkül a tudomány eddig adott keretein belül nem, vagy csak részben tudtak megoldani bizonyos problémákat. Az információelmélet, a kommunikációkutatás, a viselkedésgenetika fejlődése szükségképp új tudomány kibontakozását tette lehetővé: a pszicholingvisztikáét.

Megkezdett vizsgálódásom különböző életkorúak beszélt és írott nyelvi megnyilatkozásainak, nyelvhasználatának elemzését, értékelését tűzte ki célul. Legfőbb törekvésem s így feladatomban is, hogy összevessem a nyelvi anyag aktualizálásának — a nyelvhasználatnak — egyezéseit és eltéréseit különböző kommunikációs helyzetfajtákban (dialógusban és monológban), egyben különböző műfajú rétegekben (élőbeszédben és szépprózában), különböző és azonos társadalmi szereppozíciójú, valamint azonos és különböző életkorú vizsgálati személyek esetében.

A használati vizsgálódáshoz a következők újragondolásával, felelevenítésével jutottam el:

I. megvizsgáltam, hogy választott korpuszaim hogyan viszonyulnak a nyelvhasználat alaprétegéhez;

II. hogyan alakul bennük a nyelv és a beszéd, a beszéd és gondolkodás, a beszéd mint nyelvhasználat kérdése;

III. hogyan befolyásolja és határozza meg az életkor, a fejlődéslélektani sajátosságok rendszere és a társadalmi szereppozíció a fentiek érvényességét.

1. Vizsgálódásom első alapegységeként egy riportot, az élőbeszéd specifikus jegyeivel rendelkező korpuszt választottam. A másik alapegység a széppróza sajátosságait mutatja: Ördögh Szilveszter: Éjszaka című novellája. Mi motiválta a két szöveg kiemelését, a továbbiakban követhető-e a választásnak ez az útja?

A két korpuszt az élőbeszéd és az írott nyelvi megnyilatkozás genetikus sorrendi meghatározottsága alapján választottam. A nyelvhasználatnak, a *beszédnek* — ahogy DEME LÁSZLÓ megfogalmazta — az *élőszó* az elsődleges, s látszólag ma is *domináns* formája.

Mindkét korpuszunk rögzített nyelvi anyagát elemeztem, értékeltem. Az élőbeszéd jellegzetességeiből következik, hogy riportunk elemzése és értékelése hiányos marad, mert az intrapszichikus tényezők feltárására, a nem-verbális közlési csatornák elemeinek bemutatására — a technikai segédeszközök később történő igénybe-

vétele miatt — még nem vállalkoztunk. Így is érvényes az előbeszéd természetéről valló megállapítás: „... szövege spontán és változtathatatlan. Úgy érkezik a hallgatókhoz, ahogyan a gondolat születik: kissé nyersen, darabosan, sőt nem ritkán darabjaiban, a magvát elől hordva, a többi mozzanatot kiegészítésként azután.” (Deme, L., 1971).

Mennyire individuálisak, *egyéni*ek és *egyszeri*ek a nyelvhasználat tényei? Ha szemügyre vesszük az egyén és a nyelv közötti kölcsönhatást, azt tapasztaljuk, hogy a nyelvhasználat során mind a nyelvet elsajátító, azt beszélő, alkalmazó egyén, mind pedig a használt nyelv változik. Bipoláris folyamatról van szó: változás, amennyiben változik pl. a beszélő életkora, s ezzel fejlődési sajátosságai, vagy pl. társadalmi szereppozíciója; illetve változás a másik oldalról is, s ez egyrészt *fejlődés* (pl. nyelvünk egyre bővülő szókincsállománya), másrészt *kopás* (pl. a fogalmi jelentéstartam elhomályosulása, s az azt reprezentáló nyelvi jel, a szó eltűnése az aktív szóhasználatból).

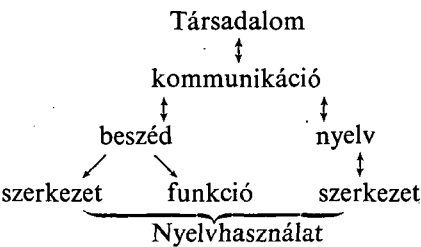
Hogy nyelvhasználatunk mennyire *egyéni* és *egyszeri*, azt az egyén pszichikus sajátosságai határozzák meg, megjelenési formája pedig a nyelvhasználat maga. Mi által individuális és egyszeri a nyelv? A nyelvi eszközök, a nyelvi formák kiválasztásának módja révén. Ez a kiválasztás egy, a kollektíva által rögzített, szociális érvényű, nagyjából állandó, mindenféleképp konvencionális jegyekből álló rendszerből történik. Hogy ez a rendszer (nyelvi jelrendszer) nem változatlan, önmagával és önmagában mérhető rendszer, valóságos voltát, elemeinek tényleges meglétét is csak azok mozgásában — a nyelvhasználat által — tudjuk elképzelni és viszonyítani. Egy egyén választása az adott lehetőséghalmazból: a nyelvhasználat individuális voltát adja. Mit választ, azt hogyan csoportosítja, mindezt az egyén pszichikus beállítódása, motíváltsága, irányultsága, jellemző pszichikus arculata (tulajdonságai és viselkedése) alapján teszi. S e *kiválasztás egyszeriségét* riportalanyunk esetén a *változtathatatlan-ság* ténye *bizonyítja*. Az általa mondottak magnetofon segítségével történt rögzítése volt egyik alapanyagom. Felvetődik még egy kérdés: mennyiben spontán egy irányított kérdésre adott megnyilatkozás. A probléma megoldására hic et nunc nem vállalkozom. Feltételezhető, hogy a választ a beszédben is megjelenő, ott a — viselkedésben, tevékenységben megfigyelt — sztereotípiák megfelelő, megbízható mértékű feltárása adja majd meg.

Mennyiben és miben azonosak, illetve mások a széppróza lehetőségei? A nyelvállomány eszköztárának felhasználásában, csoportosításában itt is az individuális jelleg bizonyítható, mivel a lehetőség mindkét esetben azonos. Az író nem kötötte a megnyilatkozás egyszerisége, tehát egy-egy leírt gondolatát, képét, egymással szoros logikai összefüggésben levő mondatait, vagy éppen asszociáció, gondolattársítás révén megszületett mondandóját alaposan végiggondolhatta azok leírása előtt, s a már egyszer rögzített mondatokat is megváltoztathatta — a stílus vagy a mondani-való kívánta módosításokat megtehetette — anélkül, hogy a gondolatáramlást megszakította volna. „Az így megszületett — sokszor az előbeszéd spontán hatásával kecsegtető *megnyilatkozás* — nagyon is tudatos szerkesztés eredményeként jött (jöhett) létre. Az így kialakított szöveg *nem szukcesszív lefolyású, hanem szimultán*, mert egy tudattartalom részeit hierarchikusan elrendezett egészbe építve adja.” (Deme, L., 1971.) Ezért más a széppróza lehetősége, mint a riporté. A két korpusz közötti egyéb, a műfajok különbözőségében gyökerező sajátosságokat most nem kívánom bővebben ismertetni, erre más — bár hasonló — keretben kerülhet sor.

II. Hogyan alakul a beszéd és a nyelv, a nyelv és gondolkodás, és a beszéd mint nyelvhasználat kérdésköre? Tudjuk: a nyelv a valóság tükrözésére alkalmas *konvencionális jelekből áll*, míg a beszéd a valóságnak a beszélőben élő *képét repre-*



zentálja. A nyelv potenciálisan meglevő eszközkészlet, lehetőséghalmaz, belső törvényei főként szerkezetiek. A beszéd a nyelvi anyag aktualizálásának eszköze: a beszéd, a nyelv működtetése, s így belső törvényei szerkesztésiek és működtetésiek egy-szerre, itt is hat a struktúra és dinamika kölcsönhatása. Így sajátos viszonyhálózat teremődik meg:



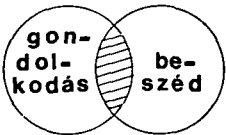
Azaz: a nyelvhasználat nem más, mint a társadalom kommunikációs tevékenysége, melyben a nyelv a beszédből származik, a beszédért van, a beszéd pedig a kommunikációért.

1. Hogyan kapcsolódik ebbe a körbe a nyelv és gondolkodás kérdése? Ennek az igen bonyolult kapcsolatnak a lényegét a gondolkodáslélektani vizsgálódások révén tárják fel, hiszen annak kutatási körébe a nyelv és gondolkodás viszonyával való foglalkozás éppúgy beletartozik, mint pl. a filozófiába, nyelvészetébe... stb.

a) A gondolkodás és beszéd viszonyát sokan sokféleképpen értelmezik, magyarázzák. Teljes szakirodalmi összefoglalásnak most nincs értelme. Van egy összegező munka, amely megadja ezeknek a vizsgálódásoknak az alapját, ezt adaptálják, sokan átértelmezik, mások tartalmasan továbbgondolják. VIGOTSKIJ: A gondolkodás és beszéd című tanulmányáról van szó. Gondolatmenetében feltárja például a gondolkodás és beszéd genetikai különbségeit; kifejti, hogy a kettő egymástól függetlenül, más-más úton fejlődött tovább; értelmezi azt is, hogy a kettő között nincs „határozott állandó azonosság”. (Vigotszkij, 1967.)

A beszéd és gondolkodási stádiumok Vigotszkij-féle ismertetése nélkül nem haladhatunk tovább, hiszen számunkra is ez az alap. Ha VIGOTSKIJ nyomán értelmezzük a beszéd és gondolkodás viszonyát, ilyen sematikus ábrát képzelhetünk el: (1. ábra).

Beszédgondolkodás :



1. ábra

A beszéd és gondolkodás összeolvadásáról megállapíthatjuk, hogy a felnőttéknél is csak részleges jelenséggént fordul elő, s VIGOTSKIJ szerint ez az összeolvadás erejét és jelentőségét nézve csak mellékesen érvényesül a beszédgondolkodás során. Kifejti, hogy a gondolat nem egyszerűen kifejezésre jut a szavakban, hanem rajtuk keresztül válik létezővé. A gondolkodás és beszéd relációjának egyik legpregnansabb összefoglalása: „A gondolkodás és a nyelv, amelyek másképp tükrözik a valóságot,

mint az érzékelés, az emberi tudat kulcsai. A szavak központi szerepet játszanak nemcsak a gondolkodás fejlődésében, de a tudat mint olyan történeti kialakulásában is. A szó (értsd a szerzőnél: beszéd) az emberi tudat mikrokozmosza.” (Vigotszkij, 1967). Máskor nem tesz mást a gondolat, a szó és a beszéd összetartozásáról szólva, mint megállapítja, hogy a konceptuális gondolkodásnak — mint minden magasabb pszichikus funkciónak — szükséges feltétele a társadalmi közvetítések — itt a szavak — instrumentális használata. Ez a tétel csak úgy érvényes számunkra, ha figyelembe vesszük: levonásáig Vigotszkij pontról pontra nyomon követte az eszközhasználat kérdését, s így megállapította azt is, hogy a fogalomalkotás is esz köz a l k a l m a z ó p s z i c h i k a i t e v é k e n y s é g, amelyet a szó instrumentális használata közvetít.

b) Kiindulásként alapvető tétel Rubinstein megállapítása is: „A gondolkodás az embernek és a világnak reális kölcsönhatása során keletkezik, és a kölcsönhatás adekvát megvalósítására szolgál; s a megismerésnek, a gondolkodásnak a folyamata maga a megismerő gondolkodó alany és a megismerő tárgy, a megoldásra váró feladat objektív tartalma között szakadatlan kölcsönhatás folyamata.” (Rubinstein, 1965.)

c) A szó alapegysége vizsgálódásunknak. Hogy a szót a gondolkodás folyamatában minél több oldalról megvilágíthassuk, idézzük fel Pavlov véleményét is:

„A szó (és a beszéd) az ember számára éppen olyan reális feltételes inger, mint minden más inger, ami az állatoknál is megvan. A szó azonban egyúttal olyan bő tartalmú inger, mint egyetlen másik sem, amit ebben az értelemben sem mennyiségileg, sem minőségileg egyáltalán nem lehet az állatok feltételes ingereivel összehasonlítani. A szó a felnőtt ember egész életének hatására kapcsolatban van mindazokkal a külső és belső ingerekkel, amelyek az agyféltekére jutnak; mindezeket az ingereket jelzi, s mindegyiket helyettesíti, és éppen ezért képes mindazokat a folyamatokat és reakciókat kiváltani, amelyeket ezek az ingerek feltételesekké tesznek.” (Pavlov, 1954.)

## 2.

a) A fentiekben alapszik az az elképzelésünk; hogy mérjük a beszéd mondat-egységnyi elemeinek kongruenciáját és inkongruens voltát. Ennek a vizsgálódásnak a során felhasználjuk HOOSAIN elért eredményeit is. Egy *perceptuális ingercsoportot* (különböző érzelmeket ábrázoló arcsémákat, amelyek csak jelzésszerűen ábrázolják a fej körvonalát, a szemet, a szemöldököt és a száját) *társítunk szóingerekkel*. Az arcokat meghatározott sorrendben jelenítjük meg a kísérleti személy előtt, a sorrendiséget az arcvonások pozitív, illetve negatív arckifejezése adja. A személynek egyidejűleg ki kell választania a mondatok közül azt a változatot, amely jelentéstartamában leginkább megfelel az arckifejezésnek. Mérti kívánjuk az arckifejezések minőségének felismerésére fordított időt és a nyelvi anyagból történt kiválasztás idejét. Feltételezésem szerint különbséget tapasztalunk a reakcióidők megállapításakor a kísérleti személyek életkorát, aktuális pszichikus állapotát, fáradékonyági mutatóinak alakulását figyelembe véve is.

b) Ez a vizsgálat hozzásegít majd bennünket ahhoz, hogy a következő vizsgálati szakaszban a kísérleti személy a megadott ábrákhoz maga alkosson mondat-sémákat. Így alkalmunk lesz mérni a mondatalkotást motiváló tényezők és a tényleges mondat-sémák leírásához szükséges idő viszonyát. A vizsgálat első szakaszában a hangsúly a felismerésen van, míg a második szakaszban már a megismerés a leglényegesebb elem. Az első esetben a lehetőségek egy készlete és a készlet valamelyik — a megadott szisztema szerint kiválasztott — eleme között feszül dialektikus kölcsönhatás, s ez vezet a felismeréshez. A másik esetben már nem arra vagyunk kíváncsiak,

hogy a kiválasztandó arcsémák és az előző szakaszban kiválasztott mondatok között milyen matematikai viszony van, hanem arra, hogy mit jelentsenek az arcsémák a személynek, amely sémák kiválasztása révén jelentéstartalmat köteles egy-egy mondatalkotással tudatni velünk.

c) A harmadik vizsgálati szakaszban kerülne sor a riport, illetve a novella anyagából történő választásra. Ebben az esetben fő célunkként nem a nyelvhasználatot (gondolkodás és beszéd révén) lehetővé tevő neurológiai és pszichofiziológiai struktúrák és folyamatok megismerése, hanem a kiválasztás racionális, szelektív, valamint emocionális tényezőinek feltárása, amelyek kísérletünk rendszerének elemein keresztül kognitív tartalmak hordozóinak eszközeként jelentkeznek. Az eszköz így ebben az esetben is *stimuluseszköz*, olyan ingerkeltő tehát, amelynek segítségével az ember maga váltja ki, maga határozza meg a reakcióit, s ebben a vonatkozásban itt is felhasználhatjuk a kísérlet második szakaszának eredményeit. Ezeknek a kísérleteknek a segítségével módot kell találnunk arra is, hogy a jelentés beliséget, az asszociációs képességet is mérjük. Ez a mérés igazolhatja azt a feltevésemet, mely szerint egy adott jelentéstartalom a bizonyos idő alatt produkált (egy szóra, szókapcsolatra, mondatra vonatkozó) asszociációk megjelenésének gyorsaságával mérhető.

3. A kísérlet megkezdése előtt a szakirodalom véleményét is figyelembe vettem az alábbi kételyekkel szemben:

- grammatikai kategóriák, nyelvi formulák mennyire nyugszanak lélektani alapon;
- működésük mennyire magyarázható pszichikus funkciók működtetésével;
- milyen pszichológiai motívumok feltárása szükséges ahhoz, hogy egy egyén megnyilatkozásának nyelvi-pszichikai mozzanatait feltárhassuk a szituáció és kontextus relációjában.

A beszédalkotás mechanizmusában szerepet játszó tényezők a beszédaktus megvalósítást meghatározzák. A beszélő és a beszélőnek a valósághoz, annak különböző mozzanataihoz való viszonyulása olyan tényezők rendszerét határozza meg, amely az emberi magatartásra, viselkedésre és tevékenységre épül. A beszédtevékenység helye ebben a rendszerben: a beszédaktus a tevékenységi aktusok állományába tartozó cselekedetek egyik különös esete. „Tudjuk, hogy a beszédtevékenység alapját a beszélő által internalizált grammatika képezi, de tudjuk azt is, hogy a grammatikán kívül sok más tényező is belejátszik egy beszédaktus létrejöttébe ...” (Pap, M., 1973.)

Vegyünk figyelembe ismét egy alapvető tételt: a nyelvet mindig valamilyen helyzetben használjuk. Ezek a helyzetek, szituációk egymástól nagyon különbözőek lehetnek. Általánosan szituáción a kommunikáció lejátszódásának helyzetét értjük. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve sok érdekes megfigyelés segíthet munkánk során. Válasszuk ki például Rubinstein véleményét a szituációval kapcsolatban: „A gyerekek különböző tárgyakat másképp neveznek meg, s ezt a számukra feltűnő jegy alapján teszik. Előfordul, hogy az általuk egyszer így „elkeresztelt” tárgyat más szituációban másképp nevezik meg. A szituatív beszéd vizsgálata során mindig figyelembe kell vennünk azt a konkrét helyzetet, amelyben a beszélő van.” (Rubinstein, 1965.)

Jól tudjuk, hogy minden beszéd rendelkezik bizonyos kontextussal, s a beszéd összefügg bizonyos szituációval is. Ha bővebb fejlődéslélektani vizsgálatot ismertetnénk, eljutnánk a kisgyermekre jellemző szituatív beszéd, az „autonóm beszéd” vagy „kisbeszéd” ismertetésén át addig, ahol a nyelvi készség és beszédképesség magasabb szintjét állapíthatjuk meg, ahol a szituációs és kontextusos beszéd *koegzisztál*; hol az egyiket használja a beszélő nagyobb gyakoriságban, hol a másikat.

Nem a szituációk mindent meghatározó, s a beszédalkotás folyamatát jó előre eldöntő hatásáról van szó. Mindenki elképzelt már olyan szituációt, amikor előre

megfogalmazta magában a kérdéseket, előre elgondolta, s számolt a várható válaszok milyenségével is — azaz: mesterségesen teremtett egy bizonyos szituációt, amelyben ő maga vált a beszélgetés alanyává és tárgyává („adó”-vá és „vevő”-vé). Olyan szituáció számtalan található, amikor soron következő cselekvésünkről, azaz egy beszélgetésről nincs előre elkészült, előre megalkotott, elképzelt modellünk, nincs meg a visszacsatolásra való felkészültségünk, nem ismerjük a beszélgető partnernek a kérdéseinkre várható reakcióit, reagálását megállapításainkra. Ilyen esetben az történik (történhet), hogy a beszéd (a beszélgetés, dialógus során) áttöri a szavak és nyelvtani formák szemantikai korlátait, új, szemantikailag és kontextuálisan meghatározott jelentéseket hoz létre, amelyekben a nyelvileg rögzített jelentéstartalmak bizonytalansága, labilitása is megmutatkozik. Amikor beszélgető partnerünk reagálása feltett kérdésünkre eldöntötte kételyünket, beszélgetésünket „menet közben”, azaz a reagálástól függően irányíthatjuk. Ezt a lehetőséget jól felmérhetjük megadott kérdésekre várt, rögzített válaszok, feleletek elemzése során, s ebből érdekes lehet a későbbiekben a tanulói szóbeli iskolai feleletek mérése a szituáció függvényében. Mivel a szituáció-kutatás terén még jelentős tapasztalatok nem állnak rendelkezésünkre, így csak feltételezzük, hogy a beszédaktus pszichológiai sajátosságait meghatározó tényezők és a beszédaktus alkotóelemeinek kiválasztását meghatározó, nem feltétlenül és egyedül csak tematikai, grammatikai elemek rendszerének feltárása segítségünkre lesz sajátos szituációtípusok felépítésében, tovább menve: a szituációtípusok sajátos hierarchikus rendszerének megteremtésében is. Ezek segítségével is megbízhatóbban tárhatjuk fel egy egyén nyelvhasználatát motiváló belső, pszichikus motívumok rendszerét. Olyan nyelvészeti modell megteremtését tűztük ki tehát célként, amelynek elemei alkalmasak azoknak a reális pszichikai folyamatoknak adekvát interpretálására, amelyeket a beszélő vagy hallgató (illetve fordítva is) valósít meg. Azt a kérdést, hogyan alakul a hallgató-beszélő relációban a produkció — a beszédalkotás — valamint a beszéd *hallás utáni megértése*, még szintén nem tudjuk objektíve mérni. S bár nem törődünk bele A. A. Leontyev kicsit pesszimistának tűnő megállapításába, mely szerint mind nyelvészeti szempontú, mind pedig a beszéd-folyamat pszichológiai motívumainak feltárása „sosem fogja tükrözni a pszichológiai és pszicholingvisztikai valóságot, már csak azon oknál fogva sem, mert a beszédtevékenység ... mindig minőségileg meghatározott elemi cselekvések, azaz jelentéshordozó műveletek rendszere lesz ...”, azért megpróbáljuk vizsgálódásaink segítségével megközelíteni a „járható utat”. (Leontyev, 1973.)

III. Előljáróban utaltunk arra, hogy egész kísérletsorozatunkkal a konkrét kiválasztott nyelvészeti probléma érvényességét befolyásolja — befolyásolhatja —:

- az életkor szerinti helyzet azonossága vagy különbsége;
- a társadalmi helyzet különbsége vagy azonossága;
- a nembeli hovatartozás egyezése vagy különbsége.

Számunkra jelenleg az életkor szerinti — a fejlődéslélektani aspektusú — vizsgálódás azért tűnik különösen fontosnak, mert két egymást követő generáció beszéd-kultúrájának, nyelvvismeretének szintje, így nyelvhasználata szintje is nagymértékű eltéréseket mutathat, hiszen az életkori különbözőség involválja, magában hordozza — potenciálisan — a társadalmi pozícióbeli, szerepbeli eltéréseket. A megegyező és összehasonlítható karakterisztikum: a más és más életkorú egyének is ugyanannak a beszédközösségnek a nyelvállapotát, annak fejlődési szakaszait különböző szinten reprezentálják.

Homogenitás-követelményünknek az egy-egy osztálybeli helyzet felel meg — vizsgálódásunk először iskolás tanulók nyelvhasználati szintjére terjed ki. A heterogenitás az egyes tanulók eltérő tanulmányi eredményéből, a szociális helyzet, az interperszonális kapcsolatok rendszerének és az aktuális pszichikus állapot különbözőségéből fakadhat. Így feltételeztem, hogy pl. a különböző tanulmányi eredményű tanulók nyelvhasználatának összehasonlítása, értékelése során szignifikáns eltérések mutatkoznak meg.

Előzetes vizsgálati korpuszaink esetén röviden szóljunk a riport és novella „alanyának,” illetve „hősének” személyiségéről. Mivel a dolgozatnak nem célja a két személyiség összes személyiségjegyének feltárása (ez más esetben is elképzelhetetlennek tűnő feladat), így csak néhány jellemzőt emelünk ki közülük.

A két egyén közelítőleg azonos alapélménnyel rendelkezik, alapvető szociális körülményeik között lényeges különbség nincs. Az osztály-, réteg-hovatartozás implikációi nagyon fontosak: a családi élet milyenségére, műveltségi szintjére, politikai és egyéb nézeteik összességére, a családon belüli interperszonális kapcsolatokra utalhatunk általuk, ezek feltárása is lehetséges. A két korpusz esetén a következőket tapasztaljuk: a két fiatal mégis egészen más. A novella esetében a jellemző: másfajta indíttatás, másfajta eszközrendszer, más nála az „elvben” ugyanolyan környezet, mások az „ugyanolyan” emberek. Más életcél, más erkölcsi, esztétikai, viselkedési normák vezetnek a novella hőstét. A kommunikációs cél kérdésében egyértelműen adódik, hogy az impressziókeltés során a logikai, tapasztalati alap jelentősége lényegesen megnő, hiszen ez feltételezi azt is, hogy a kommunikátorban élő képnek kell lennie saját személyiségéről is. Ily módon a két korpuszt figyelembe véve az egymástól való különbözőség is megmutatkozik a nyelvhasználat során: az egymástól való eltérés a kommunikáció potenciális és tényleges csatornáit közt mutatkozik meg. A személyiségben ugyanis az emberi környezet (mikro- és makrokörnyezet egyaránt) a viselkedés majdnem minden dimenzióját saját normáinak megfelelően befolyásolja. Interakcióiban az egyénnek úgy kell viselkednie — ezáltal nyelvhasználata is olyan —, ahogyan szociális környezete (szereppozíciója, szociabilitásának meghatározott szintje) megköveteli, s csak a környezet normáin belül viselkedhet egyénien. Nyelvhasználatát is a nyelvállomány — a konvencionális jelrendszer — elemeinek kiválasztása, azok csoportosítása teszi egyénivé, sajátos színezetűvé.

Azok a szempontok, melyeket megkezdett vizsgálódásomban segítségül vettem, végül is egy speciális nyelvészeti problémakör feltárását, a magyar névszóragozás egységének és megosztottságának elemzését szolgálják majd. Hogy pszicholingvisztikai kérdések megoldását elképzelhetetlennek tartjuk a fejlődépszichológia, szociálpszichológia, az általános pszichológia, a gondolkodáslélektan, nyelvfilozófia és a nyelvészet segítségével nélkül, kitűnik a szempontrendszerből is. S hogy valamikor ennek a vizsgálódásnak az eredményeit jó lenne felhasználni a tanárjelöltek beszéd- és kifejezőképességének javítása, építése érdekében, a tanárjelöltek gyakorlati képzésében is, legfőbb megvalósítandó céljaink közé tartozik, hiszen: „Valamennyien a nyelv munkásai vagyunk. A nyelv a tudósnek ereklje, a költőnek, írónak hangszer, a hírlapírónak fegyver. Vajon nem közös érdekünk-e, hogy ez az ereklje minél tisztább, hogy ez a hangszer minél zengőbb, hogy ez a fegyver minél fényesebb és élesebb legyen?” (Kosztolányi Dezső.)

## IRODALOM

- [1] BUDA, B., A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei MRT KKp., 1974.
- [2] BÜKY, B., A beszédtanítás pszichológiája Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
- [3] DEME, L., Az általános nyelvészet alapjai Bratislava, 1969.
- [4] DEME, L., Kinek is fogalmazunk? Tiszatáj, 1971. 9.
- [5] GERÉB, GY., Pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
- [6] HORÁNYI, Ö., Jel, jelentés, információ Magvető K. Bp. 1975.
- [7] A. A. LEONTYEV, Pszicholingvisztika és nyelvtanítás Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
- [8] LOTZ, J., Egy nyelvtani modell, MNY Társaság, Bp. 1968.
- [9] PAP, M., Vissza a nyelvészethez, ÁNYT VII.
- [10] PAVLOV, J. D., Előadások a nagyagyféltekék működéséről Akadémiai K., Bp., 1953. 280. o.
- [11] RUBINSTEIN, Sz. L., Gondolkodáslélektani vizsgálatok Akadémiai K. Bp. 1965. 12. o.
- [12] S. SAPORTA, Psycholinguistics: Book of Readings, New York, 1962.
- [13] SEMJAKIN, A gondolkodás és a beszéd Akadémiai K. Bp. 1965.
- [14] SZECSKÓ, T., Kommunikációs rendszer — köznapi kommunikáció Akadémiai K. Bp. 1971.
- [15] VIGOTSKIJ, L. Sz., Gondolkodás és beszéd Gondolat Bp. 1967.

## EINE MÖGLICHKEIT ZUR ANALYSE UND INTERPRETATION GESPROCHENER UND GESCHRIEBENER SPRACHLICHER ÄUSSERUNGE AUFGRUND PSYCHOLINGUISTISCHER UNTERSUCHUNGEN VERSCHIEDEN ALTER INDIVIDUEN

*Erzsébet Bácskai*

Die Arbeit liefert Untersuchungsgesichtspunkte für gesprochene und geschriebene sprachliche Äusserungen von Personen unterschiedlichen Alters. Die Übereinstimmungen und Abweichungen des Sprachgebrauchs werden an verschiedenen Kommunikations-Situationstypen und untereschiedlichen Kunstarten studiert. In Betracht gezogen werden dabei die Relationen von Sprache und Denken, des Prehens und der Sprache, sowie der Fragenkreis des Sprechens bzw. der Rede als Sprachgebrauch.

In ihrem Gesichtspunktsystem ist auch die Erörterung der später abzuwickelnden Untersuchungsverfahren enthalten, welche die Messung der intrapsychischen Manifestationen der Versuchspersonen, die Messung anderer Kanäle der Kommunikation ermöglichen. Durch Summierung der Ergebnisse kann sich eine Möglichkeit zur Erchliessung der den Sprachgebrauch der Individuen motivierenden inneren Faktoren ergeben:

## ВОЗМОЖНОСТИ АНАЛИЗА И ОЦЕНКИ УСТНЫХ И ПИСЬМЕННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА ОСНОВЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

*Эржебет Бачкаи*

В работе даются разные аспекты изучения устных и письменных высказываний разного возраста. Автор рассматривает совпадения и расхождения словоупотребления в разных коммуникативных положениях и жанрах. В работе учитываются реляции языка и мышления, языка и речи как круга вопросов словоупотребления.

В системе точек зрения автора даётся также и описание способов дальнейших исследований, которые сделают возможным измерение интрапсихических высказываний подопытных лиц и других коммуникативных каналов. Итоги исследования способствуют раскрытию внутренних факторов мотивации словоупотребления индивидуумов.

## A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS RENDSZERSZEMLELETÉNEK NÉHÁNY KÉRDÉSE ÉS A PEDAGÓGUSKÖZÖSSÉG

FARKAS KATALIN—GÁCSER JÓZSEF—RIESZ BÉLA—  
VARGA SÁNDORNÉ

A közösségi nevelés rendkívül gazdag szakirodalma a közösségre irányuló kutatások széles körét tartalmazza, de egységes rendszerszemlélet hiányában a rész-kutatások nem nyertek kellő összegzést sem az elmélet, még kevésbé az elmélet és a gyakorlat kölcsönös feltételezettsége tekintetében, különös tekintettel a közösségi nevelés általános iskolai vetületű lebontására és vizsgálatára. A szakirodalomban nem kellően feltárt, így nem nyert egységes értelmezést a közösségi nevelés mechanizmusa, annak összetevői, melyek a megközelítő objektivitás igényével képezhetnék kutatás tárgyát. A kutatások a részleges és többé-kevésbé körülhatárolható törvényszerűségek egész sorát tárták fel, de nem nyertek elméleti rendszerbe foglalt általánosítást, különösen ha figyelembe vesszük a társtudományok kutatási irányait és eredményeit ebben a témában. Így szükségszerűen egy-egy részprobléma kutatásánál — a rész és egész egységében — az általános kérdések megoldatlanságába ütköztünk.

A rendszerelemzés szerepéről szólva a nevelési problémák vizsgálatánál KURAKIN ÉS NOVIKOVA joggal állapítják meg, hogy az elméleti kutatások legfőbb gátja az, „hogy az egységes objektumot önkényesen tagolják elfogadható méretű részekre, igyekeznek kikapcsolni a bonyolult problémáknak mindazon aspektusait, amelyek megnehezítik a megoldást ... Kutatásaink alapja jelenleg nem a szintézis, hanem az analízis stratégiája” [1].

1. A nevelési és az oktatási folyamat értelmezésében jelentős szemléletmód változást eredményezett a „*rendszerszemléletű gondolkodásmód*”. Elsősorban a köznevelési rendszerünk rendszerszemléletű megközelítése biztosít lehetőséget arra, hogy a nevelést és a tanítást-tanulást úgy értelmezzük, mint a köznevelés szervezeti rendszerének funkcióját. [2] Pedagógiai szakirodalmunkban megtalálható a tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléletű megközelítése, ugyanez a törekvés kevésbé tapasztalható a nevelési folyamat elemzésében, értelmezésében. [3]

Az 1978/79-es tanévben bevezetésre kerülő általános iskolai nevelés és oktatás terve alapvető feladatnak tekinti a nevelés hatékonyságának növelését, hangsúlyozva a közösségi nevelés fontosságát. Az általános iskola „... fejlessze a szocialista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat, ... a közösségi magatartást ...” Feladata: „a fiatalok aktív, kezdeményező, öntevékeny közösségi életének megszervezése és irányítása”. [4]

Az új dokumentum a jövő iskoláját vetíti elő, melynek funkciója „*az adott társadalom (társadalmi közösség) tanulási-nevelési folyamatainak „felerősítése” azáltal, hogy tervezi, szervezi és irányítja őket*”. [5]

Ahhoz, hogy a jelen és a jövő iskolája megfelelően tervezhesse és optimálisan

irányítható a nevelés és a tanítás-tanulás folyamatát feltétlenül érvényesítenünk kell a nevelési folyamat értelmezésében is a rendszerszemléletet, és az irányításelméletet.

A nevelési folyamat rendszerszemléletű megközelítése a következő feladatok meghatározását igényli:

- a) a rendszer alapvető célja, környezete és erőforrásai;
- b) a rendszer elemei (az elemek kapcsolata, kölcsönhatása);
- c) a rendszer működése, működési folyamata;
- d) a rendszer vezetése, irányítása, szabályozása;
- e) a rendszer fejlődése, alakulása, mozgása.

Jelen tanulmányunk — komplex kutatás résztanulmányaként — két kérdéssel foglalkozik:

1. *a közösségi nevelés rendszerszemléletű modelljének felvázolása;*
2. *a rendszerből kiemelve a pedagógusközösséget, mint irányítórendszert, mint a pedagógiai hatás (irányítás) hordozóját.*

1. A közösségi nevelés rendszerszemléletű modelljének felvázolásánál a rendszer lényegének meghatározásából indulunk ki:

*„A rendszerek olyan alkotóelemek halmazaiból épülnek fel, amelyek a rendszeren belül a főcélért működnek együtt. A rendszerszemléletű gondolkodás nem más, mint csupán ezekről a teljes rendszerekről és alkotóelemekről való gondolkodási módszer”. [6]*

E meghatározás alapján a rendszer nemcsak egyszerűen az elemek halmaza, hanem az elemeket szoros kapcsolat fűzi egymáshoz. A rendszer irányítójának alapvető feladata a cél érdekében az elemek célszerű, eredményes koordinálása.

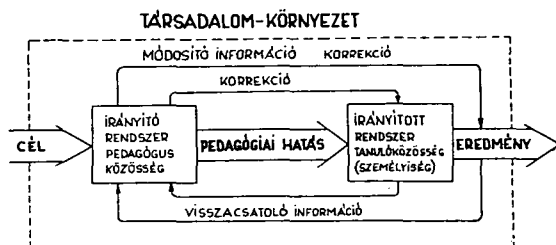
A rendszer funkcionálása az elemek, viszonylatok és kapcsolatok meghatározott rendezettségén alapul. Tágabb értelemben „rendszer” a szocialista társadalmi közösség, melynek elemei a különböző közösségek, szűkebb értelemben az iskolai nevelés rendszere, amelyben meghatározhatók a különböző nevelési mikroközösségek, mint alrendszerek, az alrendszerek strukturális elemei, amelyek bizonyos összefüggésben irányító, más összefüggésben irányított vagy önirányító rendszerként működnek. *A közösségi nevelés rendszere a megfelelő módon összekapcsolt különböző nevelési ráhatások integrált rendszere, melynek fejlődése során az egyes elemek változásokon mennek át, nagyobb vagy kisebb jelentőségre tesznek szert, alkalmazkodhatnak más elemek hatásához, erősítik, esetenként helyettesítik ezeket az elemeket.* A nevelési mikrorendszer nyitott és egyidejűleg önszervező rendszernek tekintve — LEWIN jogosan fogalmazza meg azt a hipotézist —, hogy a nevelési mikrorendszer annál igazabbá, sajátosabbá és hatékonyabbá válik, minél nagyobb szerepet játszanak fejlődésében a belső erők (tanárok, tanulók, szülők, az iskolával szorosan együttműködő külső intézmények) [7].

A tanulók élettevékenységét, a nevelés folyamatát szervező rendszert, sajátos pedagógiai rendszernek tekintjük, a személyiség céltudatosan szervezett nevelői mikrokörnyezetének, amely szervezettségének és tevékenységének egységében funkcionál hatékonyan.

A közösségi nevelés rendszerszemléletű megközelítése lehetővé teszi, hogy integráljuk a közösségről és a gyermeki személyiségről a különböző tudományokban és a gyakorlatban felhalmozódott tapasztalatokat, mélyre hatolva a gyermekközösség működési mechanizmusainak, átgondolva a társadalmi nevelés folyamatában játszott szerepüket.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének kutatócsoportja a rendszerszemlélet érvényesítésének igényével vizsgálja „A közösségi nevelés hatásfoka” c. témát.





1. ábra

A rendszer célkitűzése — társadalmilag meghatározott — alapvetően meghatározza a rendszer működését. A közösségi nevelés célja: *magasrendű társadalmi funkciók ellátására alkalmas kollektív személyiség kialakításának irányítása*. A célmeghatározás kifejezésre juttatja a nevelés általános céljának tartalmát: „Mély meggyőződésem, hogy a kommunista nevelés fő célja az ember, a közösség pedig csupán eszköz a cél eléréséhez” [8]. Ugyanakkor tükrözi a részletes cél specifikumát: „A közösségi nevelés nem az egyén elszigetelt nevelésére, hanem az egyén és a közösség viszonyának formálására vállalkozik, de mindenekelőtt abból a célból, hogy a személyiség szabadon bontakozzék ki és fejlődjék reálisan és elevenen, fejlődő közösségben, a közösség által” [9].

A rendszer alapvető célja meghatározza az irányítórendszer (pedagógusközösség) feladatát, a cél érdekében az irányított rendszerre (gyermekközösség) irányuló pedagógiai hatást. Ennek megfelelően a közösségre irányuló hatás célja: *a személyiség fejlesztéséhez szükséges optimális feltételek biztosítása, a személyiség közösségi életfeltételeinek és tevékenységének szervezése, mint a személyiség fejlesztésének eszköze*.

Ahhoz, hogy a cél („input”) és az eredmény („output”) optimális mértékben közelítsen egymáshoz biztosítanunk kell:

- a) a kollektív személyiség fejlődésének feltételeit (fejlett közösség létrehozása);
- b) a személyiség és a közösség dialektikus fejlődését (a szocialista embereszmény kialakítása csak közösségi viszonyok között lehetséges, a személyiség és a közösség fejlesztése kölcsönösen feltételezett);
- c) a közösségi nevelés folyamatáról, az irányított rendszer fejlettségi szintjéről a folyamatos visszacsatolást, hogy ennek megfelelően szabályozhassuk, „*korrigálhassuk*” a közösség és a személyiség fejlődését. A közösség fejlettségi szintjének megállapítása, mérése minden esetben előzze meg a személyiség neveltségi szintjének vizsgálatát, mivel a kollektív személyiség fejlettsége a közösség fejlettségének függvénye.

2. A közösségi nevelés rendszere nem szűkíthető le a pedagógusközösségre, mint irányító-rendszerre.

A *nevelőközösség fogalma a rendszer egészlegességét fejezi ki, amennyiben bármely nevelőközösség (iskolaközösség) a pedagógusok és a tanulók közösségeinek szerves egységét alkotja*. E két rendszer kölcsönös feltételezettségük figyelembevételével különbözik a rendszerben betöltött helye (irányító-irányított), ennek megfelelően a kitűzött célok jellege, a tevékenység tartalma és sajátos funkcióik tekintetében. A tanulóközösség, mint alrendszer nem funkcionálhat és nem fejlődhet helyesen a pedagógusok céltudatos ráhatása nélkül, akik megtervezik struktúráját, megszervezik a közösség élettevékenységét, befolyásolást gyakorolnak a benne kialakuló viszonyulások jellegére.

A nevelőközösség sajátosan strukturálódik önálló célkitűzései és feladatai szerint, ugyanakkor a differenciált nevelési feladatok, az iskolaszintű célkitűzések és feladatok tekintetében integrálódnak. Figyelembe véve, hogy az iskola potenciálisan mindig közösség, a közösségépítésnek a helyi feltételektől függően különböző módjai és útjai lehetnek, de hogy ténylegesen szocialista típusú közösséggé váljék, minden esetben biztosítani kell az iskolaközösségben az iskolavezetés irányító és koordináló szerepét és az iskola „nyitottsága” elvének megfelelően fejleszteni kell az iskolaközösség belső és külső társadalmi kapcsolatainak egységét. Az iskolaközösség lényegi vonása, hogy összekötő láncszem az iskolánál kisebb és az iskolánál nagyobb közösségek között, „*a személyiség átalakításának átfogó kerete*”, amennyiben a gyermek közösségi tapasztalatait (iskolai és iskolán kívüli) tudatába és szokásrendszerébe beépíti.

Az iskola, mint nevelőközösség tevékenységében — hatásmegszűrő szerepét érvényesítve — olyan pedagógiai funkciók dominálnak, melyek a céltudatos személyiségfejlesztés irányába hatnak, megszabva a közösség tevékenysége tartalmának jellegét, melynek alapvonásai: „*az egységes iskolai érdek, a munka egységes iskolai formája, egységes önkormányzat és végül a közösség együttműködése, állandó érintkezése*” [10].

A nevelőközösséget, mint rendszert értelmezve utalnunk kell dinamikus jellegére. A tanulóközösséget nem tekinthetjük, mint irányított rendszert statikus képződménynak, amely csak a pedagógusok által modellálható, pedagógiai hatásokra fejlődő jelenség. Minden tanulóközösség egyrészt pedagógiai hatások függvénye (nevelési „energia” befektetése), másrészt spontán fejlődő jelenség, melynek sajátos „*ön szabályozó*” törvényei vannak. Csupán jelezni, hogy az „*irányítás*” vonatkozásában számolnunk kell a gyermekközösségek fejlődésének belső törvényeivel azzal, hogy *a nevelési folyamat az irányítás és az önirányítás egységében teljesedik ki oly mértékben, ahogyan az irányítás közvetlen és közvetett módjai maximális együtt hatásra ösztönzik a folyamatban résztvevőket* [11].

2.1. A közösségi nevelés rendszerében — mint a nevelőközösség része — sajátos irányító funkciót tölt be *a pedagógusközösség, mint a közösségi nevelés céljának szubjektív hordozója*. A pedagógusközösség a nevelés szubjektuma, amely a kapcsolatok és a viszonylatok meghatározott rendszerén keresztül hat a gyermekekre. Ezek a kapcsolatok nemcsak a szaktanár, osztályfőnök, szakkörvezető, úttörővezető vonalán keletkeznek, akik közvetlenül realizálják sajátos pedagógiai funkcióikat a gyermekek körében, hanem közvetve a pedagógusközösség hivatali és társadalmi szervezetein keresztül is megvalósul. A pedagógusközösség hatása a tanulókra sajátosan érvényesül azon interperszonális kapcsolatok és viszonylatok rendszerében is, amelyek szükségszerűen létrejönnek a pedagógusok és a gyermekek között, befolyásolva a nevelőmunka eredményességét.

A pedagógusközösséget a nevelési folyamat eredményessége alapfeltételének tekintjük, amely a rendszer céljának megfelelően érvényesíti a közösségi nevelés egységes koncepcióját és a nevelés gyakorlatába történő kivetítését. A pedagógusközösség nem „*kívülről*” irányítja a gyermekközösséget, hanem önmagát is az egységes iskolai közösség szerves részének tekinti, szerepet vállalva annak minden funkciójából. A nevelők a legkülönbözőbb élethelyzetekben kapcsolatba kell, hogy legyenek a gyermekekkel. A munkában, a tanulásban és egyéb iskolai tevékenységi formákban a nevelők és a neveltek érintkezésének gyakorisága az iskola, mint közösség összeforrottságának mutatója.

Feltételezve, hogy az egységes világnézeti és politikai szemléletű, korszerű szakmai, pedagógiai és pszichológiai felkészültségű pedagógusközösséget a nevelés céljá-

ról, a nevelési folyamat lényegéről, a közösségről, a gyermekekkel való bánásmódról, annak módszereiről egységes felfogás jellemzi — *kiemelnénk a pedagógusközösség hatékony funkcionálásának néhány további vonását:*

a) szocialista típusú közösség, amely egységével és céltudatosságával példaképpül szolgál a tanulóközösség számára;

b) egyesíteni és irányítani tudja mindazon pozitív hatásokat, amellyel azonosulni képesek a neveltek;

c) képes létrehozni, egységes, céltudatos közösségbe ötvözni a tanulókat, mely közösség sajátos eszköze valamennyi tagja sokoldalú személyiségformálásának.

*A pedagógusközösség, mint irányítórendszer működésének legfontosabb elemei:*

1. az irányítás és szabályozás tudatossága (a közösségi nevelés normáinak, feladatainak, követelményeinek lebontása és a közösségi nevelés feladatrendszerébe foglalás, mint közvetített célok rendszere;

2. a közösségi értékek átszármaztatásának cselekedtető orientációs folyamata, közvetlenül az iskolai nevelésben, közvetetten a családi és a társadalmi nevelésben;

3. a tanulóközösség és az egyes tanuló, mint irányított rendszer és mint az orientációs folyamat aktív résztvevőjének ismerete, amely fejlettségétől függően változik önirányító rendszerré tudatosítva és elfogadva, szokásrendszerébe beépítve a közösségi értékeket. Tekintettel a tanulókat érő környezeti hatások sokrétűségére, ki kell alakítani a tanulóknak „a tájékozódási és szelekciós képességet, hogy az őket érő hatások közül a fejlődés szempontjából a legkedvezőbbeket ki tudja választani” [12].

4. az irányítás és a szabályozás eredményeinek visszacsatolása, a tanuló és a tanulóközösség viszonyulásaiban, tevékenységében és magatartásában, amely a közösségi neveltség már kialakult szintjét tükrözi.

A pedagógusközösség a nevelési rendszer hatékony működésének feltétele, a közösség struktúrájának létrehozásában, funkcionáltatásában és dinamikus fejlesztésében. *A közösségi nevelés céljának operacionalizálható feladatokra bontása a következő tényezők feltárását és ismeretét igényli:*

2.1.1. *A célban megfogalmazott személyiség értékjelzőinek ismerete* (a jellem-, a kollektivizmus mint jellemvonás, melynek lényege a közösségi viszonyulás és az a magatartás, tevékenység, amelyben a viszonyulás tükröződik; a kollektivitás összetevői (kognitív és effektív); a kollektivitás formái és tartalmi mutatói; a szükségletek (távlatok, követelmények, tevékenység és motívumok); a kollektív beállítódás és kapcsolata a szükségletekkel, érdeklődéssel, eszményekkel, (a kollektív irányultsággal).

2.1.2. *A személyiség fejlődését biztosító közösség ismérveinek számbavétele* (a közös cél; a kollektív tevékenység, mint a személyiség viszonyrendszerei kialakulásának alapja és feltétele; a társadalmi szervezet, demokratikus önkormányzati egység; a közösség az egyesülés szocialista elvén alapul).

2.1.3. *A személyiség és a közösség dialektikus kapcsolatának figyelembe vétele* (a szocializáció és az individualizáció alaptendenciáinak, dialektikus egységének érvényesülése; a közösség felelőssége az egyén iránt, az egyén felelőssége a közösség iránt).

2.2. *A céltudatos személyiségformáló és közösséget építő tevékenység nem nélkülözheti a társadalmi hatások hatékony elemként való folyamatos beépítését az iskolai nevelés rendszerébe.*

A személyiség és a közösség dialektikus feltételezettségében a személyiség mindenoldalú fejlődése több közösség nevelői hatásain keresztül valósul meg. A különböző társadalmi közösségeket és a nevelőközösséget, mint társadalmi hatásokat közvetítő nevelési tényezőket differenciált vizsgálat tárgyává kell tenni, feltárva minőségi

különbözőségeiket, meghatározva sajátos szerepüket és helyüket a közösségi nevelés rendszerében. A társadalmi hatások hatékony beépítése feltételezi, hogy ismerjük a különböző közösségek specifikus funkcióit és nevelési lehetőségeit.

Tekintve, hogy a társadalmi hatások sokrétűek, az iskola nevelési rendszere annál teljesebbé válik, minél jobban képes a társadalmi információk feldolgozására, a társadalmi tényezőknél a nevelés hatékony elemeivé fejlesztésére. Az iskolai munka egyik próbaköve *„milyen mértékben sikerült a nevelés tényezőinek hatásait a személyiségformálás céljainak megfelelően szabályozni”* [13].

A nevelés tényezők és kölcsönhatásuk számbavétele kötelező feltétele a nevelési folyamat irányításának, amely nélkül nem lehetséges egységes nevelői ráhatás. A nevelésben résztvevők komplex nevelői hatásában a pedagógusközösség szervező és irányító szerepet tölt be — szervezi a tanulói személyiség formálását az iskolában, a családban, a lakóhelyi környezetben, az iskolán kívüli intézményekben, figyelembe véve ugyanakkor, hogy a nevelés eredményességét jelentősen befolyásolhatják a pedagógusok által nem irányítható hatások.

### 2.3. *A pedagógiai hatás, mint irányítás tudatos, tervszerű megszervezése.*

A pedagógiai hatások a személyiség társadalmi befolyásolásának speciális esetei, amelyeket társadalmi-pedagógiai célok, követelmények határoznak meg. Olyan személyiségfejlesztő folyamat, amely a szó kibernetikai értelmében irányítás.

*A pedagógiai hatás alapvetően a személyiség alakítását tűzi ki célul, de tárgyát képezheti és képezi az egész közösség (iskolai), vagy az adott közösség kisebb eleme (elsődleges közösség).* MAKARENKO a nevelés „alapviszonyának” az egyén—közösség viszonyát tekintette „mivel a nevelő személyes pedagógiai hatása is csak ennek közvetítésével, ezen keresztül s ennek alakítása révén érvényesül” [14]. A tanulók közösségi tevékenységének megszervezésével, ennek eredményeként létrejönnek a tanulók kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyai. A közösségen keresztül érvényesített pedagógiai hatások — követelménytámasztás, értékelés, felvilágosítás, példaadás — mint közvetett ráhatási formák jelennek meg a közösségen belül. Ezek a közvetett ráhatási formák a tanári hatások megsokszorozódását és irradiálását jelentik.

#### 2.3.1. *A pedagógiai hatás releváns jegyei:*

a) *Célirányos hatás*, melynek lényeges specifikuma, hogy mint irányítási folyamat az irányítandó rendszer elemeinek állapotát a rendszer céljának megfelelően befolyásolja. Ahhoz, hogy a célirányosságot, a céltudatosságot realizálni tudjuk, kulcsfontosságú a rendszer céljának szabatos, pontos körvonalazása, megfogalmazása.

b) *Fejlesztő hatás*. A pedagógiai hatást szervező pedagógus végső soron a személyiség fejlesztését tartja szem előtt, a gyermekben tartalmi és strukturális változásokat, tökéletesedést akar előidézni. Számottevő fejlesztőhatást csak úgy érhetünk el, ha azt is tudjuk, hogy mi és hogyan játszódhat le hatáskeltés közben, azokban akikre hatni akarunk.

c) *Bipoláris jellegű tevékenységben nyilvánul meg*: a pedagógiai hatásra a tanuló által végzett tevékenység és a nevelt tevékenységét irányító pedagógiai tevékenység folyamata. Az előbbi a gyermek fejlődésének alapja, a biológiai, pszichológiai törvényszerűségeknek megfelelően, az utóbbi végső soron a társadalom, közvetlenül a pedagógus hatása a személyiségre.

#### 2.3.2. *A pedagógiai hatás eredményességét befolyásoló főbb tényezők közül kiemelhetnénk:*

1. *A cél ismeretét, operacionalizálást a kollektív ember értékjelzői és a tanuló-közösség ismérvei alapján.* A teljes értékű közösségi program kialakítását és annak

indivídualizálást. Még kellő mértékben „nem vált tanulmányozás tárgyává a közösség valamennyi tagja fejlődésének elemzése, az egyéni korrekció kidolgozása és olyan beillesztése a közösség tevékenységi programjába, amely a közösség tagjaival nemcsak mint tömeggel számol, hanem céljául tűzi ki az egyes személyiség sajátos kibontakoztatását” [15].

2. *Azoknak a nevelési tényezőknek a számbavételét és összehangolását, melyeket a kívánt cél érdekében működtetünk.* Tekintve, hogy e tényezők szerepével már több vonatkozásban foglalkoztunk, kiemelnénk a pedagógiai hatások iskolán belüli koordinálásának jelentőségét. Számos esetben az iskola nem törekszik elég tudatosan az úttörőmozgalom pozitív hatásait bekapcsolni a közösségi nevelésnél, mivel a pedagógusok nem rendelkeznek kellő információval az úttörőcsapatok tevékenységének belső jellegéről. A pedagógusközösség tagjai közötti rendszeres kommunikáció, az iskolavezetés által irányított tervszerűbb és hatékonyabb együttműködés hatékonyabbá teheti a nevelési tényezők egybehangolt pedagógiai hatását.

3. *A pedagógiai hatás lélektani törvényeinek ismeretét,* a külső hatások belső indító okká válását (interiorizáció), a belső alapok szükségességének, az aktív együttműködésnek, a közösségi hatás fokozott hatékonyságának, a pedagógiai helyzetek konkrétságának és a totalitásának a törvényeit.

4. *A pedagógiai hatást közvetítő módszerek és eszközök megtervezését.* A nevelőfolyamat legaktívabb, legdinamikusabb komponensei a nevelési módszerek, melyek megfelelő tartalommal kitöltve biztosítják a nevelés céljaiban kifejezett eredmények elérését. A pedagógiai hatás eredménye jórészt a módszerek helyes megválasztásától, optimális kombinálásától és szakszerű alkalmazásától függ. A közösségi nevelésben alkalmazható módszerek függvényei a közösségi viszonyok fejlettségének és a közösségi tevékenység tartalmának. E módszerek közül kiemeljük *a párhuzamos ráhatás módszerét*, amely a legáltalánosabb értelmezés szerint azt jelenti, hogy az egyénre hatva a közösséget is formáljuk és a közösségre hatva az egyén is meghatározott módon fejlődik. Az utóbbi években a szakirodalom egyre erőteljesebben hangsúlyozza ebben a viszonyrendszerben a személyiség státuszát, kiemelve, hogy a közösségi hatások funkciója éppen a személyiség formálása, s a közösség és a személyiség nem állítható szembe egymással ellentéteként.

A csoporton vagy a közösségen belüli közvetett ráhatás a tanulók egymásra gyakorolt, pedagógiailag értékes befolyásával történő céltudatos operálást jelent, amely arra irányul, hogy a közösségen belül a tanulók között kibontakozó hatások a társadalmi elvárásoknak megfelelően fejlesszék a személyiséget. A közösségi tevékenység talaján kibontakozó tanulók közötti közvetett ráhatási folyamatok hatékony érvényesülésének objektív feltétele a tevékenység, az ezt szabályozó normarendszer, valamint a pedagógus által alkalmazott közvetett ráhatási módok. A szubjektív feltételek között alapvetően fontos a tevékenységgel adekvát normák, magatartásformák, erkölcsi fogalmak, erkölcsi tulajdonságok megfelelő szintű ismerete — a fejlett erkölcsi tudatosság [16].

5. *A pedagógiai hatás eredményességét befolyásoló tényezők sorában lényeges a pedagógiai hatás által kiváltott reakció motívumainak ismerete,* mivel a személyiség tevékenységének, viselkedésének és magatartásának kiindulópontja és energetikai alapja a motíváció.

A motívációs rendszerben a szükségletek skálája tükröződik. A jól szervezett és céltudatos pedagógiai hatás eredményeként az egyén felismeri szükségleteit, a szükséglet kielégítésére alkalmas tárgyat és a közösség által is elfogadható formában törekszik szükségleteinek kielégítésére. A közösségi aktivitás igénye a közösségi tevékenység során válhat szükségletté, s ezáltal a közösségi magatartás motívumává.

### *A közösségi motiváltság feltételei:*

- a) közeli és távlati célokat lásson maga előtt;
- b) a feladatokat át tudja tekinteni és a célokat képes legyen elérni;
- c) a távlati célokat a közeli célok következetes megvalósításával érje el.

A motiváltság a tervszerűen irányított megerősítésnek, a motiváló nevelőmunkának az eredménye, amely az irányítórendszerből indul ki és közvetlenül megszabja a személyiség társadalmi aktivitásának, közösségi magatartásának irányát, egész beállítottságát. Az eredményes személyiségformálás érdekében ismerni kell a motívumok és a motivált viselkedés összefüggéseit, az irányításrendszer tevékenységében tudatosítva, hogy meghatározott motiváló ráhatások milyen változásokat idézhetnek elő a személyiség motivációs rendszerében.

6. *A nevelőhatás optimalizálása érdekében folyamatos visszacsatolást kell biztosítani, de nemcsak a végeredményről, hanem a részeredményekről is.* A visszajelentés tartalma és gyakorisága összefügg a folyamat jellegével, „belső logikájával”, az irányított rendszer fejlettségével. A folyamatos visszajelentés lehetővé teszi a „részeredmények”, a fejlődésben vizsgált személyiség és közösség fejlettségi szintje főbb mutatóinak regisztrálását. A különböző szintű eredmények vagy eredménytelenségek rögzítése nem lehet öncélú. *A tervszerű, rendszeres korrigáló hatás, a korrekció meg-szervezésének feltétele.*

A „visszajelentő információ”, értesülések lehetővé teszik, hogy elvégezzük a szükséges módosítást, helyreigazítást, helyesbítést. *Ezt a szabályozást, módosítást kibernetikai szempontból háromféleképpen valósíthatjuk meg:*

a) a helyzet várható változásaira reagálunk, közvetett ismérvek alapján anticipáljuk a rendszert érő káros hatásokat és ezek jelenségének megfelelően átalakítjuk a programot;

b) a helyzetben beállott változásokra reagálunk, a benne esetleg már bekövetkezett eltéréseket regisztráljuk;

c) a hibákra reagálunk. [17].

A nevelőhatás eredményességének meghatározó kérdése, hogy *a személyiség miként fogadja a tervszerű pedagógiai hatásokat.*

Elméletileg két véglet lehetséges: az egyik a tanuló érdeklődésének teljes hiánya, a hatásfok belső visszautasítása, a másik ezek készséges elfogadása, a teljes együttműködés. A tanulók viszonyulása és a viszonyulást kifejező magatartása e két szélső pólus között rendkívül gazdag skálán mozog. Pontos regisztrálásuk a nevelőmunka gyakorlatában szinte lehetetlen. Az irányítás és annak szabályozása érdekében azonban a „viszonylagosság” hangsúlyozásával mégis szükséges annak feltárása, hogy a neveltek milyen mértékben képesek a pedagógiai hatások elfogadására.

További kérdés, hogy milyen eszközökkel érhetjük el a legkedvezőbb hatásfokot annak érdekében, hogy a közösség és a személyiség a lehető legnagyobb mértékben működjenek együtt a pedagógussal. A belső aktivitásból eredő együttműködés a külső pedagógiai hatás „interiorizálódását” jelzi az „önmozgás”, az „önnevelés” szintjén, mintegy végső eredményeként a pedagógiai hatásnak.

## IRODALOM

- [1] KURAKIN A. T.—NOVIKOVA L. I.: A kommunista nevelés problémái (Problémü kommuniszticeszkogo voszpitanija) Szovjetszkaja Pedagogika) 1968. 9. sz. 22—46. o.
- [2] INKEI PÉTER—KOZMA TAMÁS: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Akadémiai Kiadó 1977; Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 8.

- [3] OROSZ SÁNDOR: A tananyag elemzése. (Az Országos Oktatástechnikai központ anyaga) Veszprém, 1977.
- [4] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet. OM. 1978. 13. o.
- [5] INKEI—KOZMA i.m. 52. o.
- [6] CHURCHMAN, C. W., Rendszerelmélet. Statisztikai Kiadó Vállalat, Bp., 1977. 23. o.
- [7] LEWIN, A., Egyén és csoport a kollektív nevelés rendszerében. A szocialista személyiség nevelése és a közösség, Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1970.
- [8] SZUHOMLINSZKIJ, V. A., Metodika vihovannya kollektiva. Kijev 1971. 208. o. A közösségi nevelés módszertana. (Ism. Petrikás Árpád, Magyar Pedagógia, 1976. 3. 212—216.)
- [9] SALAMON ZOLTÁN: A közösségi nevelés értelmezésének problémái. (Személyiség és közösség). TNK 1971. Akadémiai Kiadó, 1972. 145. o.
- [10] Makarenko Művei 4. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1955. 456. o.
- [11] PETRIKÁS ÁRPÁD: A közösség szerepe a nevelési folyamat főbb fejlődési szakaszaiban s a személyiségformálás módszertani kérdései. (Hevesi Művelődés 1974. 2. 47—52. o.)
- [12] ÁGOSTON GYÖRGY: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 18. o.
- [13] PETRIKÁS ÁRPÁD: Az iskola társadalompedagógiai funkciója. Iskola és környezet. Tankönyvkiadó Bp., 1974. 10. o.
- [14] PATAKI FERENC: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó., 1966. 475. o.
- [15] SZÉCHY ÉVA: A közösségi nevelés útjai a középiskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 69. o.
- [16] BÁBOSIK ISTVÁN—NÁDASI MÁRIA: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.
- [17] TALIZINA, N. F., A programozott oktatás elméleti problémái. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 47—48. o.

## EINIGE FRAGEN DER SYSTEMANSCHAUUNG DER GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

*Katalin Farkas, József Gácsér, Bela Riesz und Julianna Varga*

Die Verfasser heben bei der Systemanschauungsnäherung der Gemeinschaftserziehung — als Teilstudie komplexer Forschungen — zwei Fragen hervor:

1. Skizzierung des Systemanschauungsmodells der Gemeinschaftserziehung ausgehend vom Begriff des Systems, dabei das grundlegende Ziel und die Umgebung des Systems, die Elemente des Systems und seine Wechselwirkung anzeigend. Das grundlegende Ziel des Systems bestimmt die Aufgabe des Leitsystems (der Pädagogengemeinschaft), die im Interesse des Zieles auf das gelenkte System (Kindergemeinschaft) gerichtete pädagogische Wirkung. Unter Interpretierung der Erziehungsgemeinschaft (Kollektiv der Pädagogen und Schüler) als System wird auf dessen dynamischen Charakter hingewiesen.

2. Aus dem System hervorgehoben werden die Pädagogengemeinschaft und die pädagogische Wirkung, als Steuerung, untersucht, wobei die wichtigsten Beziehungen der Funktion des lenkenden Systems bestimmt und die wichtigeren, den Erfolg der pädagogischen Wirkung beeinflussenden Faktoren angegeben werden.

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАССМОТРЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ КОЛЛЕКТИВА КАК СИСТЕМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

*Каталин Фаркаш—Йожеф Гачер—Бела Рис—Шандорнэ Варга*

Авторы при подходе к коллективному воспитанию как к системе — как части комплексного исследования — выделяют два вопроса:

1. Формулировка модели коллективного воспитания как системы, исходя из понятия системы, намечая основные цели и место действия системы, её элементы взаимовлияния. Основная цель системы определяет задачи управляющей системы (коллектив педагогов), педагогическое влияние, направленное на управляемую систему (детский коллектив). Восприимчивость воспитательного коллектива как систему (коллектив педагогов и учащихся), авторы указывают на его динамичный характер.

2. Коллектив педагогов и педагогическое влияние как управление. Авторы определяют самые важные моменты действия управляющей системы, указывают основные факторы, влияющие на эффективность педагогического воздействия.





# **FIGYELEMZAVARBAN SZENVEDŐ GYERMEKEK SZOMATOPSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA KAZUISZTIKAI ANYAGUNK TÜKRÉBEN**

**GERÉB GYÖRGY és BENKŐ KATALIN**

## **a) A kutatások kérdésfeltevése**

Az interdiszciplináris kutatási témák sorában megkülönböztetett jelentősége van azoknak, amelyeknél az elméleti és gyakorlati egymásrataltság nyilvánvaló. Ezek sorába tartoznak azok a mentálhygiénés kérdések, amelyeknek munkálásában az egészségügyi és pedagógiai terület különböző szakemberei, elsősorban orvosok és pszichológusok közös vizsgálódásaira van szükség.

A gyermekidegrendsző mindennapi szükségletéből fakadt a mi problémafelvetésünk is. Úgy találtuk, hogy a hozzánk különböző panaszokkal bekerülő gyermekanyag jelentős részénél fellelhetők azok a panaszok, amelyek valamilyen kapcsolatban állnak a figyelemzavarral. Az okok, panaszok, megnyilvánulási formák igen színesek, s az orgános-funkcionális aetiológiától az elsősorban pszichogén és környezeti vonatkozásokig igen széles spektrumban mutatkoznak meg. Találóa mutatott rá Gonobolin (1976), hogy „A figyelmet kiváltó okok minden esetben az ember agyát érő külső hatások, akár az adott pillanatban jelentkező, akár régebbi és az agyban csak bizonyos „nyomokban” megmaradó hatások, melyek az ember figyelmét különböző tárgyakra vagy jelenségekre irányítják”.

A figyelemzavarban szenvedő gyermekek sokszor teljesítenek színvonaluk alatt, s élnek át súlyos psychotraumákat. Más esetben közvetlen út vezet az exhaustio irányába (Geréb, 1972).

Vizsgálataink hosszabb távon arra irányulnak, hogy ezt a soktényezős problémahalmazt lehetőleg a kapcsolatrendszerük sorában tanulmányozva, eljussunk a szükséges összefüggések feltárásaig, megértéséig. Úgy gondoljuk azonban, hogy „műhelymunka” gyanánt célszerű sorban kazuisztikai jelleggel az okok és megnyilvánulások leírása és elemzése alapján induktív utat követnünk. Ez megmenthet bennünket módszertani szempontból a korai és indokolatlan, vagy helytelen általánosítások megtételétől.

Jelen dolgozatunk célja, hogy olyan kazuisztikai anyagot közöljünk egyelőre a leírás igényével, amelyeknél a szomatikus háttér dominál, s az egyéb tényező szerepe csak színezi, esetleg módosítja a képet.

## **b) Módszertani elgondolásunk**

Esettanulmányaink során kiválasztottuk azokat a gyermekcsoportokat, akiknél az említett szomatikus domináns háttér bizonyítható volt a figyelemzavaraiknál. Hasonló összetételben (kor, nem) kontrollcsoportot hoztunk létre olyan gyermekek-

ből, akiknél figyelemzavar nem fordult elő, s a pedagógiai jellemzés szerint a figyelmi paraméterek előnyösek voltak, a kontraszt tehát szembeszökőnek látszik.

Az Intézetünkben fejfájásos panaszokkal beutalt, valamint epilepsiával kezelt gyermekek közül kiválasztottunk tíz fő 10—14 éves általános iskolai tanulót, akiknél iskolai problémák is, pontosabban figyelemzavar fennállanak. Ugyanilyen számban hasonló kormegoszlással egészséges kontrollcsoportot is vizsgáltunk. Mindkét csoportnál elvégeztük a szükséges ambuláns vizsgálatokat, a rutin neurológiai fizikális vizsgálat mellett vérkép készült, szemészeti vizsgálatban részesültek, kétirányú koponya röntgen felvétel készült, valamint elektroencephalografiás (EEG) vizsgálat történt. Az epilepsiás gyermekek közül egy kórházi kivizsgálás után került hozzánk utógondozásra, ennél az intézetben pneumoencephalografiás vizsgálat is történt.

A pszichológiai vizsgálat az alábbiakra terjedt ki: exploratio, rajzvizsgálatok, Wartegg, valamint az intelligenciavizsgálatok két összehasonlító módszere (Binet és HAWIK). A műszeres vizsgálatok közül egyszerű reakcióidővizsgálat, a szupport és a megoszló figyelem vizsgálata került sorra. Pedagógiai véleményt kértünk, kitérve a gyermek figyelmének jellemzésére is.

Gyermekekben is igen gyakori a fejfájás, melynek azonban az esetek nagy részében extracraniális (szemészeti, fül-, orr-, gégeszeti) oka van. Fejfájás felléphet vashiányos anaemia esetében is, de természetesen, éppúgy mint felnőtteknél, van posttraumás, tumoros, migrénes és egyéb fejfájás is.

Az elvégzett vizsgálatok részben az extracraniális okok kizárását szolgálják, tehát megfelelő szakrendelőkben utánanézetünk, hogy nem sinusitis, vagy esetleg myopia a fejfájás oka. Vérképet is készítettünk, annak eldöntésére, hogy anaemia nem áll-e fenn. A szemfenék vizsgálat, valamint a kétirányú koponyaröntgen felvétel arra szolgál, hogy utánanézzünk, vannak-e koponyaüri nyomásfokozódásra utaló tünetek (elmosódott vagy pangásos papilla a szemfenéken, a koponya röntgenen hangsúlyozott impressiones digitatae, hyperostosis, sella destrukció, stb.). A röntgenfelvételen megláthatjuk az esetleges fejlődési anomáliákat (pl. platybasia) vagy alkati deformitást is.

Fejfájás esetén elvégeztetett EEG vizsgálat információt nyújthat, hogy vascularis vagy tumoros háttere van-e a fejfájásnak. (Kajtor)

Mint esetismertetéseinkből kitűnik, a gyermekeknél a rutin neurológiai vizsgálatok, a szemészeti és fül-, orr-, gégeszeti vizsgálatok kóros eltérést nem mutattak. A vérképben enyhe anaemia volt észlelhető. Az EEG kép három esetben kóros eltérés nélküli görbét mutatott, két esetben találtunk enyhén pathológiás jellegű görbét, de ennek oki szerepe az esetekben szereplő fejfájás-típusban nem valószínű.

A panaszok a gyermekeknél tulajdonképpen azonos jellegűek voltak: tanulás közben vagy után késő délutáni vagy esti órákban fellépő tompa tarkó- és fejtetőtáji, esetleg enyhe émelygéssel kísért fájdalom, melyet a pihenés old. A fájdalom fellépésében az exhaustiónak szerepe lehet.

Részben magyarázható ez a fájdalom az ún. „tenziós” mechanizmussal (Kajtor) is.

A fájdalom eredete a koponyát borító lágyrészekben és nyakon elhelyezkedő izmok tartós összehúzódása. Kísérletes vizsgálatok bebizonyították, hogy a vázizom tartós összehúzódása okozta izomfájdalmak annak következményei, hogy bizonyos lassan diffundáló vegyianyagok felhalmozódnak az érintett izmokban (Park és Rodbard). Az izomzat kórosan tartós kontrakciója azonban az emotionális feszültség testi vetülete is tulajdonképpen, így az emotió rendellenessége is képezheti a tenziós fejfájás mechanizmusának első és igen fontos elemét (Kajtor).

Jelen eseteinkben a tanulás közben felvett testhelyzet és a tanulás közben fellépő

feszültség, amely természetesen, a valamely okból (pl. exhaustio okozta figyelemzavar) nehezebben tanuló gyermekeknél nyilván fokozott, magyarázhatják a gyermekek fejfájását.

Az epilepsziás gyermekeknél is elvégeztük a rutin neurológiai vizsgálatot, amelyvel esetleges organikus góctünetet kutatunk. A szemészeti vizsgálat, valamint kétirányú koponyaröntgen-felvételen az esetleges koponyaűri nyomásfokozódásra utaló jeleket kerestük, mivel minden epilepsziás gyermeknél elsődleges feladat a tumor kizárása. Erre szolgál az intézetben elvégzett pneumoencephalográfiás vizsgálat is, amelyet azonban, amennyiben lehetőségünk van rá, ajánlatos tumor gyanú nélkül is elvégeztetni, mivel az agykamra-rendszer aszimmetriája, egyoldali kamratágulás, különböző kamrafejlődési rendellenességek mind felvilágosítást nyújthatnak az epilepsziás mechanizmust kialakító agyi károsodás jellegére vonatkozóan. A subarachnoidealis levegő-rajzolat elemzése is fontos lezajlott gyulladások, traumák okozta hegképződés megállapítása szempontjából (Halász és Juhász). Epilepsziás gyermekeknél nagyon fontos az EEG-vizsgálat, hiszen az epilepsziára jellemző kóros elektromos jelenségek és úgynevezett „görcspotenciálok” értékes információt nyújtanak (Juhász).

Köztudott, hogy egyes epilepszia-formáknak jellegzetes EEG képe van, pl. (az iskoláskori) petit malban a típusos 3 c/s tüske-hullám rohamok.

Az általunk vizsgált epilepsziás gyermekeknél a rutin neurológiai vizsgálat, vérkép, szemfenék kép, kétirányú koponya röntgen felvétel kóros eltérést nem mutatott, az EEG képen az epilepszia típusának megfelelő kép látható.

### A vizsgálati eredmények megbeszélése

A pszichológiai vizsgálatok eredményei részint azokra a korábbi vizsgálati értékekre alapulnak, amelyeket hasonló populációban végeztünk, részint pedig az erre a célra létrehozott kontroll csoport értékeivel történt összehasonlítást vettük alapul. Mivel az eltérések így is jelentősek és szignifikánsnak tekinthetők, érdemesnek látszott táblázat formájában közölni. Az értékeket jelenleg tendenciájuk érdekében végzett előkísérleti jellegű tájékoztatásnak szántuk.

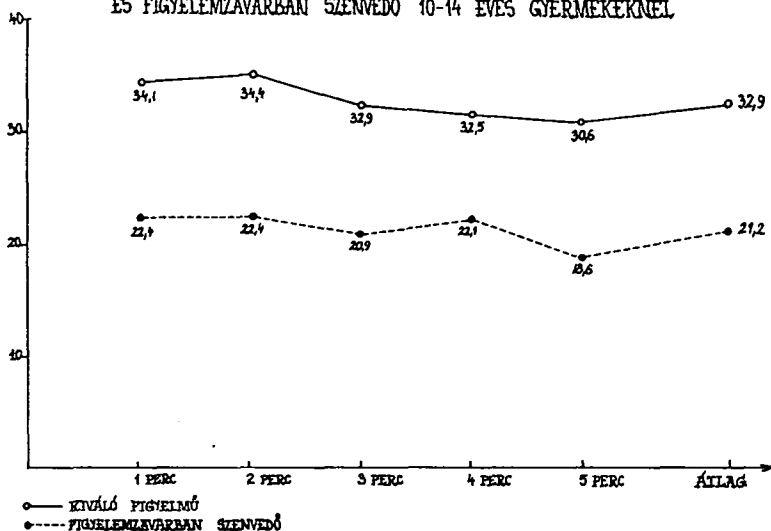
A megoszló figyelmet vizsgáló berendezésünk segítségével percenkénti beprogramozás szerint öt percen keresztül ingerpárokat adtunk a v. sz.-nek, akiknek a felgyulladó lámparendszer helyét egy koordináta rendszer két pontjának megnyomásával kellett válaszként felfogniok. A reakció helyességét vagy a hibákat, a teljesítmény mennyiségi és minőségi paraméterei gyanánt, számoló szerkezet regisztrálta. Ennek alapján lehetővé vált a megoszló figyelem mennyiségi és minőségi jellegének folyamatos regisztrálása, mind számszerű, mind grafikus kifejezése.

A teljesítmény mennyiségi alakulását elemezve kiderült, hogy a kiváló figyelmű 10—14 éves gyermekek átlagosan 32,93 esetben teljesítették a feladatot, míg ugyanazon idő alatt, figyelemzavarban szenvedő gyermek teljesítménye lényegesen kevesebb, mindössze 21,28 átlagot mutatott. A percek szerinti ingadozás mind abszolút, mind relatív értelemben ez utóbbi csoportnál rosszabb képet mutatott (1—2. számú táblázat és 1. számú grafikon).

A szignifikancia foka  $p < 001$ ,  $t = 5,487$  és  $t = 7,447$  mellett.

Hasonló összefüggést mutatott az 5 percre eső hibák alakulása, kiváló figyelmű és figyelemzavarban szereplő gyermekek eredményeinek összehasonlítása során. Míg az első esetben az átlag 1,06 volt, addig az utóbbiaknál 2,54. Az első esetben a

5 PERCRE ESŐ TELJESÍTMÉNY ALAKULÁSA KIVÁLÓ FIGYELMŰ  
ÉS FIGYELEMLZAVARBAN SZENVEDŐ 10-14 ÉVES GYERMEKEKNÉL



1. ábra

1. táblázat

5 percre eső teljesítmény alakulása kiváló figyelmű 10—14 éves gyermekeknél

Név	A műveletek száma percek szerint					Összesen	Átlagosan
	1	2	3	4	5		
O. M.	29	27	27	25	23	131	26,2
G. T.	34	34	32	28	28	156	31,2
N. K.	36	37	36	50	22	181	36,2
L. A.	31	34	33	33	29	160	32
R. I.	33	32	27	29	28	149	29,8
K. É.	35	35	32	30	29	161	32,2
M. G.	32	30	28	27	27	144	28,8
H. Zs.	26	24	23	21	22	116	23,2
M. Zs.	25	27	25	24	23	124	24,8
K. A.	38	39	36	38	39	190	38
A. E.	33	29	29	29	30	150	30
H. V.	42	46	44	41	42	215	43
Sz. L.	32	35	34	32	32	165	33
B. A.	45	43	41	38	37	204	40,8
L. Z.	38	39	40	38	39	194	39,8
H. K.	37	40	40	38	40	195	39
Összesen:	546	551	527	521	490	2635	
Átlag:	34,125	34,437	32,937	32,562	30,625		32,9375

2. táblázat

5 percre eső teljesítmény alakulása figyelemzavarban szenvedő 10—14 éves gyermekeknél

Név	A műveletek száma percek szerint					Összesen	Átlagosan
	1	2	3	4	5		
K. Cs.	24	22	23	21	22	112	22,4
P. E.	24	22	21	21	19	107	21,4
Sz. É.	17	19	12	13	11	72	14,4
B. T.	23	23	22	36	10	114	22,8
B. M.	24	21	24	25	23	117	23,4
H. L.	17	19	16	19	17	88	17,6
M. B.	25	26	27	24	26	128	25,6
N. H.	27	30	29	28	26	140	28
Cs. K.	18	20	14	12	11	75	15
L. Gy.	25	22	21	22	21	111	22,2
Összesen:	224	224	209	221	186	1064	
Átlag:	22,4	22,4	20,9	22,1	18,6		21,28

percek szerinti hibák átlagos száma lényegében lassú növekedést mutatott a természetyszerű kifáradás arányában. Ezzel szemben a figyelemzavarban szenvedő gyermekeknél már a kiindulási átlag is magasabb volt és ez csak egyre romlott. Az összesített eredményt a 3—4. sz. táblázat és 2. sz. grafikon tartalmazza.

3. táblázat

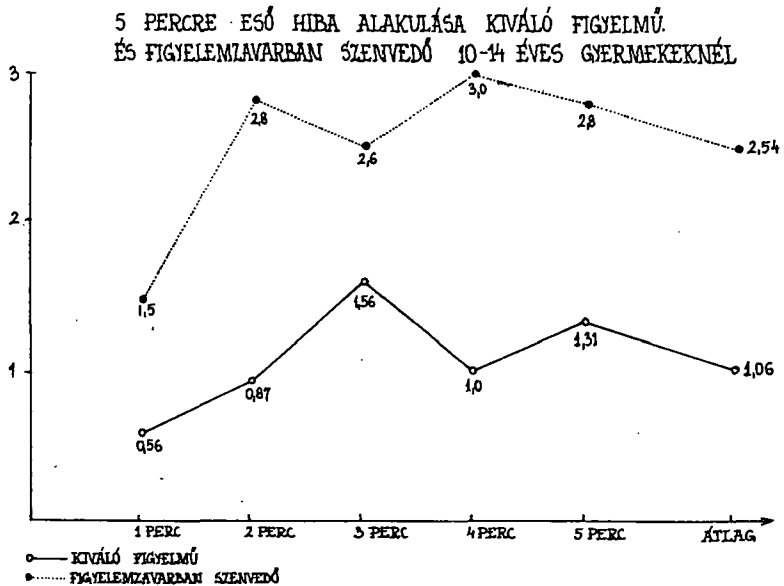
5 percre eső hiba alakulása kiváló figyelmű 10—14 éves gyermekeknél

Név	A hibák száma percek szerint					Összesen	Átlagosan
	1	2	3	4	5		
O. M.	0	2	0	1	1	4	0,8
G. T.	0	1	3	1	1	6	1,2
N. K.	0	1	0	1	3	5	1,0
L. A.	1	4	1	1	0	7	1,4
R. I.	2	1	1	1	0	5	1,0
K. É.	0	1	1	1	1	4	0,8
M. G.	0	1	4	1	1	7	1,4
H. Zs.	0	0	0	0	0	0	0
M. Zs.	0	0	1	0	0	1	0,2
K. A.	0	0	3	0	0	3	0,6
Á. E.	0	2	0	1	0	3	0,6
H. V.	0	0	3	1	4	8	1,8
Sz. L.	1	0	1	1	3	4	1,2
B. Á.	0	1	2	1	6	10	2,0
V. Z.	3	0	2	2	0	7	1,4
A. K.	2	1	3	3	1	10	2,0
Összesen:	9	14	25	16	21	85	
Átlag:	0,562	0,875	1,562	1	1,312		1,0625

4. táblázat

5 percre eső hiba alakulása figyelemzavarban szenvedő 10—14 éves gyermekeknél

Név	A hibák száma percek szerint					Összesen	Átlagosan
	1	2	3	4	5		
K. Cs.	1	2	2	1	2	8	1,6
P. E.	0	2	0	2	3	7	1,4
Sz. É.	4	4	8	8	7	31	6,2
B. T.	2	2	2	1	0	7	1,4
B. M.	1	5	4	3	8	21	4,2
H. L.	2	3	2	2	2	11	2,2
M. B.	0	1	1	6	0	8	1,6
N. M.	1	6	1	0	0	8	1,6
Cs. K.	4	2	3	3	3	15	3
L. Gy.	0	1	3	4	3	11	2,2
Összesen:	15	28	26	30	28	127	
Átlag:	1,4	2,8	2,6	3,0	2,8		2,54



2. ábra

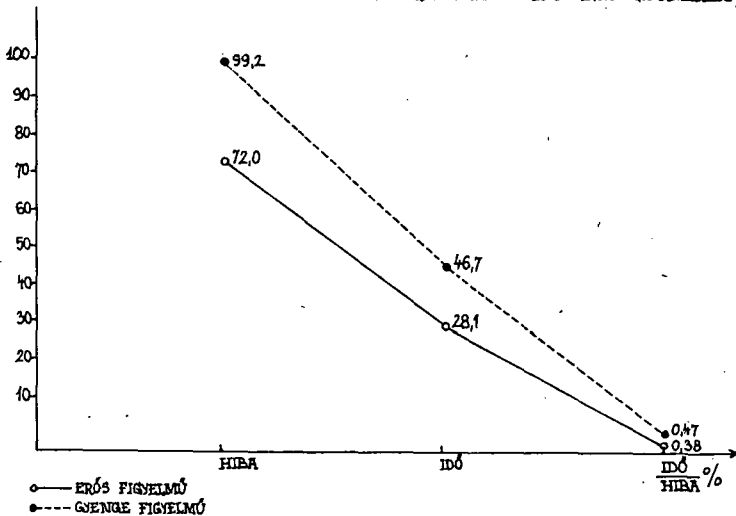
Hasonló tendenciát mutatott a mozgáskoordináció során elkövetett hibák alakulása gyenge és erős figyelmi koncentrációval rendelkező gyermekeknél. Az előző esetben átlagosan 99,2 hibát követtek el, szupport-készüléken s a hibák ideje 46,75 átlagot mutatott (százalékos értéke 0,47), míg az erős figyelmi koncentrációjú csoportnál az elkövetett hibák átlagos mennyisége ennél lényegesen kevesebb, 72,06 volt és a megfelelő időátlag 20,11. Ez 0,39%-ot eredményezett (5. sz. táblázat és 3. sz. grafikon).

5. táblázat

Mozgáskoordináció során elkövetett hibák alakulása gyenge és erős figyelmi koncentrációval rendelkező 10 – 15 éves gyermekeknél

Erős figyelmi koncentrációjú csoport				Gyenge figyelmi koncentrációjú csoport			
név	hiba	idő	idő hiba %	név	hiba	idő	idő hiba %
O. M.	139	57,2	0,411	K. Cs.	130	50,6	0,389
G. T.	37	9,1	0,246	P. E.	160	91,7	0,574
N. K.	35	7,7	0,220	Sz. É.	132	68,7	0,52
L. A.	110	39,3	0,275	B. T.	58	17,4	0,3
R. I.	55	15,9	0,289	B. M.	60	29,4	0,49
K. É.	59	12,8	0,217	H. L.	65	32,3	0,496
M. G.	84	128,6	1,53	M. B.	65	29,2	0,449
H. Zs.	98	33,0	0,336	N. M.	158	79,4	0,502
M. Zs.	81	19,6	0,242	Cs. K.	74	33,5	0,452
K. A.	29	13,3	0,458	L. Gy.	90	35,1	0,39
Á. E.	48	16,3	0,339				
H. V.	108	26,4	0,244				
Sz. L.	56	14,9	0,266				
B. Á.	59	16,6	0,281				
V. Z.	56	10,9	0,194				
A. K.	99	37,3	0,376				
Összesen:	1153	449,9			992	467,5	
Átlag:	72,06	28,11	0,3902		99,2	46,75	0,4713

MOZGÁSKOORDINÁCIÓ SORÁN ELKÖVETETT HIBÁK ALAKULÁSA GYENGE  
ÉS ERŐS FIGYELMI KONCENTRÁCIÓVAL RENDELKEZŐ 10-14 ÉVES GYERMEKEKNÉL



3. ábra

Hasonló eltérést tapasztaltunk az egyszerű reakcióidők átlagánál is: 1/2.

Az erős figyelmi koncentrációjú csoport összes mérésének átlaga 276,6 msec volt, míg a gyenge figyelmi koncentrációval rendelkezők átlaga ennél jóval magasabb, 361,6 msec (6. sz. táblázat).

6. táblázat

*Egyszerű reakcióidők alakulása gyenge és erős figyelmi koncentrációval rendelkező 10—14 éves gyermekeknél msec-ben*

Erős figyelmi koncentrációjú csoport		Gyenge figyelmi koncentrációjú csoport	
Név		Név	
O. M.	402	K. Cs.	454
G. T.	288	P. E.	344
N. K.	217	Sz. É.	194
L. A.	251	B. T.	257
R. I.	263	B. M.	227
K. É.	329	H. L.	462
M. G.	344	M. B.	212
H. Zs.	361	N. M.	410
M. Zs.	303	Cs. K.	547
K. A.	234	L. Gy.	509
Á. É.	250		
H. V.	240		
Sz. L.	184		
B. Á.	320		
V. Z.	217		
A. K.	223		
Összesen:	4426		3616
Átlag:	276,6		361,6

A szignifikancia foka  $p < 0,01$ ,  $t = 15,34$  és  $t = 22,21$  mellett.

A figyelemzavarban szenvedő gyermekek intelligencia-vizsgálata arra a kérdésre adott választ, milyen összefüggés van a figyelem és az intelligencia között. Az eredmények e tekintetben is csak tájékoztató jellegűek lehetnek (a kevés számú eset alapján), de tendenciájukat tekintve így is figyelemreméltóak. Az összesített eredményt mutató táblázatokból kiderül az alábbi: (7—8. sz. táblázat). Mindkét vizsgálati módszer esetében jelentősen jobbák az eredmények, az erős figyelmi koncentrációjú csoportnál. Az eltérés: a budapesti Binet szerint:  $t = 3,783$ ,  $p < 0,001$ , Hawik szerint  $t = 2,69$ ,  $p < 0,02$ . Figyelemreméltó az is, hogy a gyenge koncentrációjú csoportoknál az egyébként is lényegesen rosszabb eredményt a szórás szempontjából kiemelkedő értékek még jobban hangsúlyozzák. Az erős figyelmi koncentrációjú csoportnál 120 alatti PQ érték például nem szerepelt, míg a másik csoportnál ez az esetek felében fennállott. Ezúttal nem kívánunk a részletekbe bocsátkozni, csupán utalunk arra, hogy az eltérés egyes vizsgálati részeknél különösen szembetűnő, pl. a számolás ismeretek átlagánál, a jó figyelmi koncentrációjú csoportnál kapott eredmény 14,9 volt, míg figyelemzavarban szenvedő csoportnál 7,1, a praktikus feladatok közül a képkiegészítési próbánál a „jól figyelő” csoportnál az átlag 15,4 és a figyelemzavarban szenvedő csoportnál 7,1.



7. táblázat

*Az IQ alakulása gyenge és erős figyelmi koncentrációval rendelkező 10—14 éves gyermekeknél*

Erős figyelmi koncentrációjú csoport			Gyenge figyelmi koncentrációjú csoport		
NÉV	HAWIK	BUDAPESTI BINET	NÉV	HAWIK	BUDAPESTI BINET
O. M.	146	115	K. Cs.	111	102
G. T.	148	101	P. E.	100	90
N. K.	151	97	Sz. É.	86	89
L. A.	153	112	B. T.	116	100
R. I.	150	109	B. M.	110	90
K. É.	156	114	H. L.	112	103
M. G.	156	132	M. B.	126	94
H. Zs.	147	105	N. M.	89	88
M. Zs.	153	102	Cs. N.	74	73
K. A.	156	108	L. Gy.	115	108
A. E.	148	107			
H. V.	150	103	Összesen:	1039	937
Sz. L.	135	99			
B. A.	150	101	Átlag:	103,9	93,7
V. Z.	144	101			
A. K.	153	113			
Összesen:	2396	1719			
Átlag:	149	107			

8. táblázat

*A VQ és PQ alakulása a HAWIK intelligencia teszten belül gyenge és erős figyelmi koncentrációval rendelkező gyermekeknél*

Erős figyelmi koncentrációjú csoport			Gyenge figyelmi koncentrációjú csoport		
Név	VQ	PQ	Név	VQ	PQ
O. M.	147	134	K. Cs.	105	114
G. T.	155	118	P. E.	116	80
N. K.	155	134	Sz. É.	90	85
L. A.	155	132	B. T.	118	110
R. I.	152	135	B. M.	108	110
K. É.	155	142	H. L.	139	79
M. G.	155	153	M. B.	128	118
H. Zs.	153	128	N. M.	91	89
M. Zs.	155	153	Cs. N.	91	61
K. A.	155	141	L. Gy.	121	104
A. E.	145	139			
H. V.	155	129	Összesen:	1107	950
Sz. L.	137	125			
B. A.	155	121	Átlag:	110	95
V. Z.	155	121			
A. K.	155	136			
Összesen:	2449	2141			
Átlag:	152	133			

vedőknél 8,9 volt. Ezzel összhangban többször tapasztaltuk azt a tipikus figyelmetlenségi hibát, hogy rajzvizsgálatoknál vagy egyéb tesztfeladatoknál figyelmetlenségből eredően elemi részek maradtak el (pl. fül, kéz, stb.). Az intelligenciavizsgálatok elvégzéséhez nyújtott segítségért Petróczi Erzsébet tanárnőnek tartozunk köszönettel.

### Esetismertetések:

#### Fejfájós gyermekek csoportja

K. Cs. 10 éves 1976. május óta áll gondozásunk alatt.

*Kórelőzményéből:* Családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. A szokványos gyermekbetegségeken kívül egyéb betegsége nem volt. Jelenleg negyedik osztályos, jó rendű tanuló.

*Panaszok:* Múlt év második félévében feltűnő figyelem lanyhulás lépett fel, a gyermek otthon sokáig tanult, tanulás közben és után tompa tarkótáji fejfájás jelentkezett.

Pedagógiai jellemzéséből kiemelendő: a gyermek a tanítási idő felére annyira elfáradt, hogy több ízben el is aludt.

Vizsgálati leleteiből: jól fejlett, jól táplált, belszervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* enyhe anaemia. Fül-, orr-, gégecsatornák negatív. Kétirányú koponya röntgen: kóros eltérés nélkül. Szemészeti negatív.

*EEG:* frequentialabil tevékenység, fokozott agytörzsi reactibilitással, az összkép a korának megfelelőhöz képest retardáltabb, desintegráltabb.

*Pszichológiai vizsgálat:*

Az öt percre eső teljesítménye alatta marad a kontrollcsoportnak és a hibák tekintetében is meghaladja az ott tapasztaltakat.

\*

B. T. 13 és fél éves gyermek. 1978 januárja óta áll gondozásunk alatt.

*Kórelőzményéből:* családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségeken, gyakori felsőlégúti huruton kívül más betegsége nem volt.

Jelenleg VIII. osztályos, közepes tanuló.

*Jelen panaszok:* esti órákban tanulás után gyakran fellépő homlok- és fejtető-táji tompa nyomó fejfájás. Mostanában sokat és sokáig tanul, mert tanulás közben mással foglalkozik.

Pedagógiai jellemzéséből kiemelendő a figyelem lanyhasága, fáradékonysága, mely annyira kifejezett, hogy tanítási órák alatt egy-két alkalommal el is szunnyadt.

Vizsgálati leleteiből: jól fejlett, jól táplált, belszervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* enyhe anaemia. Fül-, orr-, gégecsatornák negatív. Kétirányú koponya röntgen negatív. Szemészeti negatív.

*EEG:* mérsékelt frequentialabilitás, lényegesebb kóros eltérés nélkül.

*Pszichológiai vizsgálat:*

Különös elmaradás nem volt nála tapasztalható. A figyelmi gyengeség bizonyára egyéb, más okokra visszavezethető.

\*

B. M. 11 és fél éves gyermek. 1977 novembere óta áll gondozásunk alatt.

*Kórelőzményéből:* családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségeken átesett, egyéb betegsége nem volt.

Jelenleg VI. osztályos, közepes tanuló.

*Jelen panaszok:* körülbelül két éve panaszol esti órákban fellépő tompa homlokotáji fejfájást, melyet pihenés old. Otthon sokáig tanul.

Pedagógiai jellemzéséből kiemelendő, hogy 5—10 percnél hosszabb ideig képtelen összpontosítani figyelmét.

*Vizsgálati leleteiből:* jól fejlett, jól táplált, belső szervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* negatív. Fül-, orr-, gégszétileg negatív. Kétirányú koponya röntgen negatív. Szemészeti negatív.

*EEG:* a görbe a nagyfokú irregularitás mellett a bal temporalis vidék irritatív-destructiv pathológiás aktivitását mutatta.

*Pszichológiai vizsgálat:*

Az átlagosnál jóval több hibát követett el (4,2). Az IQ-ja különösen a Binet alapján alacsony szinten mozog (90). Egyéb értékei az átlagot közelítik meg.

\*

P. E. 11 éves. 1978. január óta áll gondozásunk alatt.

*Kórelőzményéből:* családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. Gyakori felsőlégúti huruton kívül más betegsége nem volt. Jelenleg V. osztályos, jó rendű tanuló.

*Jelen panaszok:* tanév kezdete óta esti órákban tompa tarkótáji fejfájás jelentkezik. Azóta figyelme szétszór, fáradékony, tanulás közben gyakran kell pihennie. Pedagógiai jellemzéséből is kiemelendő a szór és csökkent figyelem.

*Vizsgálati leleteiből:* gyengén fejlett, gyengén táplált gyermek, belső szervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* enyhe anaemia. Fül-, orr-, gégszét: negatív. Kétirányú koponya-röntgen: negatív. Szemészeti: negatív.

*EEG:* mérsékelt theta-dystrythmiás frequentialabilitás, gócos-irritatív jelleg nélkül.

*Pszichológiai vizsgálat:*

Különösen a mozgáskoordináció során elkövetett hibáknál mutatkozott meg gyenge figyelmi koncentráció képessége (160 hibát követett el, 91,9 időegység alatt). Az IQ-ja Binet szerint mindössze 90-nek felelt meg.

\*

Sz. É. 11 és fél éves gyermek 1977 decembere óta áll gondozásunkban.

*Kórelőzményéből:* anyja beszédhibás, egyéb családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségek, gyakori felsőlégúti hurut. Élete folyamán két alkalommal volt bizonytalan eszméletvesztéses rosszulléte, amely után intézeti kivizsgálás történt, de epilepszia végeredményben nem igazolódott. V. osztályos, közepes tanuló.

*Jelen panaszok:* esti órákban tompa tarkótáji fejfájás, enyhe émelygés jelentkezik. Sokáig tanul, figyelme elkalandozik. Pedagógiai jellemzéséből a rövid ideig tartó szétszór figyelem emelendő ki.

*Vizsgálati leleteiből:* jól fejlett, jól táplált, belső szervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* kifejezett anaemia. Kétirányú koponya röntgen: negatív. Fül-, orr-,égészet: negatív. Szemészetileg: negatív.

*EEG:* a görbe diffuse megjelenő nagyfokú lassú-dysrhythmia mellett bal oldali túlsúlyt és izgalmi forma aktivitást is mutatott.

*Pszichológiai vizsgálat:*

Feltűnően sok hibát követett el. Az öt percre eső hiba átlaga 6,2 volt. A kontroll 1,06-os és a gyenge figyelmű 2,54-es csoport átlaggal szemben. Minden próbánál hasonlóan rossz eredményt mutatott, kivéve az RI-t. Úgy látszik, hogy az egyszerű motoros válasz nem haladta meg figyelmi kapacitását. IQ-ja feltűnően alacsony mindkét vizsgálat szerint (86 és 89).

### **Epilepsziás gyermekek csoportja**

H. L. 10 éves gyermek, 1977. óta áll gondozásunk alatt.

*Kórelőzményéből:* családi terhelő adat nem szerepel, normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségeken átesett.

Jelenleg az általános iskola IV. osztályában, jó rendű tanuló. 8 éves kora óta jelentkeznek nála hetente kétszer-háromszor, napközben naponta egyszer néhány másodpercig tartó eszméletvesztéssel, végtagok kifeszülésével járó rosszulletek. A kórkép az epilepszia atipusos petit mal formájának felel meg. Két éve szed rendszeresen antiepileptikumokat, jelenlegi gyógyszerei Diphedan, Rivotril és Suxilep.

Mind otthoni, mind iskolai munkájára a figyelemösszpontosításának nehézsége és bizonyos figyelemfáradékonyság jellemző.

*Vizsgálati leleteiből:* jól fejlett, jól táplált, belszervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* negatív. Szemészetileg negatív. Kétirányú koponya röntgen: negatív. *EEG:* (1978) lassú-dysrhythmias irreguláris bioaktivitás, bal temporális maximummal, irritatív jelleg nélkül.

*Pszichológiai vizsgálat:*

Az átlagosnál kisebb teljesítményt nyújtott a próbák során. RI-je feltűnően magasnak bizonyult (462 msec).

\*

M. B. 13 éves gyermek 1974. óta áll gondozásunk alatt.

*Kórelőzményéből:* családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségeken kívül 1973-ban agyvelőgyulladás zajlott le nála.

VII. osztályos, jó rendű tanuló.

Kb. fél évvel az agyvelőgyulladás lezajlása után észleltek a gyermeknél ott-hon, napközben, hetente egy-két alkalommal rohamszerűen fellépő, verejtékezés-sel, hőhullámmal, majd forgó jellegű szédüléssel kezdődő, egy-két percig tartó eszméletvesztést. Magatartása is megváltozott, indulatossá vált. Az elvégzett vizsgálatok az epilepszia psychomotoros formáját igazolták. Antiepilepticumokat (Nevphe-dan, Sacerno) rendszeresen szedett. Egy éve gyakorlatilag rohammentes, magatartása jóval kiegyensúlyozottabb, jelenleg antiepilepticumokat nem szed, csak enyhe seda-tivumot kap.

Visszont jelenleg is észlelhető a rosszulletekkel egyidejűleg kezdődő tartós figyelemhiány, szétszórtság.

*Vizsgálati leleteiből:* jól fejlett, jól táplált, belszervileg, neurológiailag, fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* negatív. Szemészet: negatív. Kétirányú koponya röntgen: negatív.  
*EEG:* (1976) multifocális irritatív aktivitást mutató görbe. *EEG:* (kontroll 1978) a görbe mérsékelt frequentialabilitás mellett mindkét oldali temporális vidék irritatív jellegű pathológiás aktivitását mutatta jobb oldali túlsúllyal.  
*Pszichológiai vizsgálatok* értékei átlagosnak bizonyultak.

\*

N. M. 12 éves gyermek 1975. március óta áll gondozásunk alatt.  
*Kórelőzményéből:* apai ágon aethylizmus, egyéb családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. 5 éves korában vesemedencegyulladás zajlott le nála. Jelenleg általános iskola V. osztályában közepes tanuló. 8 éves kora óta hetente 3—4 alkalommal éjszakánként felriad, ugyanekkor végtagjai néhány másodpercig görcsösen ránganak, majd bevizel. Az éjjeli bevizelés szokványos gyógyszerei (Melipramin, Stigmosan) hatástalannak bizonyultak. Részletes vizsgálat igazolta a gyermeknél az epilepszia fennállását. Mind otthon, mind az iskolában a rendkívül szétszórt, egyirányban rövid időre leköthető figyelem jellemzi.

A gyermek két éve antiepilepticumot (Diphedant) szed rendszeresen, azóta az éjszakai rosszullétek száma jelentősen csökkent, de figyelme lényeges változást egyelőre nem mutat.

*Vizsgálati leleteiből:* jól fejlett, jól táplált, belszervileg, neurológiailag fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* negatív. Kétirányú koponya röntgen: negatív.

*EEG* (1975): a görbe diffus dysrhythmiás jelleg mellett multifocális, irritatív, generalizálódó paroxysmusos aktivitást mutatott.

*EEG* (kontroll 1978): diffus, lassú dysrhythmiás, irreguláris tevékenység görcs-aktivitás nélkül.

*Pszichológiai vizsgálat:* a mozgáskoordináció során igen sok hibát követett el (158 hibát 79,4 időegységen). IQ-ja mindkét vizsgálat szerint nagyon alacsony, 89 illetőleg 80. RI-je viszonylag magas.

\*

Cs. N. 10 éves gyermek, 1977. novembere óta áll gondozásunk alatt, miután 1976. tavaszán gyermekidegosztályon kivizsgálásban részesült.

*Kórelőzményéből:* apai ágon aethylizmus, egyéb családi terhelő adat nem szerepel. Normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségeken átesett. Jelenleg az általános iskola V. osztályában gyenge, közepes tanuló. Kb. két éve észlelik napközben többször, hogy játék vagy tanulás közben néhány másodpercre „elbambul”, szeme felakad, majd zavartalanul folytatja tevékenységét.

A vizsgálatok az epilepszia petit mal formáját igazolták. Kb. egy éve szed rendszeresen antiepilepticumot (Suxilep), amely mellett a gyermek gyakorlatilag rohammentessé vált.

Már a rosszullétek manifesztálódása előtt észlelték mind otthon, mind az iskolában, hogy figyelme szétszórt, tartós összpontosításra képtelen. Ez a panasz jelenleg is fennáll.

*Vizsgálati leleteiből:* közepesen fejlett, közepesen táplált, belszervileg, neurológiailag fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* negatív. Kétirányú koponya röntgen: kóros eltérés nélkül. Szemészeti-  
leg: negatív.

*EEG* (1976): a görbe a theta dysrhythmiás frequentialabilitás mellett petit mal-form convulsiv tevékenységet mutatott.

Az 1977-ben megismételt EEG az előbbivel teljesen megegyező képet mutatott. Intézeti kivizsgálása alatt pneumoencephalográfiás vizsgálatot végeztek nála PEG: jól telődő, szimmetrikus kamrarendszert mutat, minimálisan tágult III. kamrával.

*Psichológiai vizsgálat:*

Alacsony figyelmi teljesítményt ért el magas hiba százalékkal szinte valamennyi próba során. Mindkét intelligencia vizsgálat igen alacsony IQ-értéket eredményezett (74, 73-at). RI-je magasnak bizonyult (517 msec átlagban)

\*

L. GY. 12 éves gyermek 1977. szeptembere óta áll gondozásunk alatt.

*Körelőzményéből:* anyai ágon epilepszia, egyéb családi terhelő adat nincs. Normális fejlődési adatok. Szokványos gyermekbetegségeken átesett, két évvel ezelőtt agyrázkódása volt. Jelenleg általános iskola V. osztályában közepes tanuló.

Két-három hónappal az agyrázkódás kiheverése után vették észre a szülők, hogy tanulás, játék közben hirtelen megtorpan, szeme felakad, majd néhány másodperc múlva, mintha misem történt volna, tevékenykedik tovább.

A gyermek vizsgálata az epilepszia petit mal formájának fennállását igazolta. Fél éve áll gondozásunk alatt, azóta antiepilepticumot (Suxilepet) rendszeresen szed, roszullétek száma jelentősen csökkent.

Mind otthon, mind az iskolában a roszullétek felléptével egyidőben kezdtek észlelni a jelenleg is fennálló figyelemfáradékonyságot.

*Vizsgálati leleteiből:* jól fejlett, jól táplált, belszervileg, neurológiailag fizikális vizsgálattal lényeges eltérés nélkül.

*Vérkép:* negatív. Kétirányú koponya röntgen negatív. Szemészeti: negatív.

*EEG:* a görbe a frequentialibilitás mellett típusos petit mal roham képet mutatott.

*Psichológiai vizsgálat:*

Átlagos teljesítmény mellett magas RI érték volt feltűnő.

A közölt példák mindegyike az előzőekben leírt feltételek alapján tükrözi a figyelemzavaros gyermekek sajátos szomatopszichikus képét. A további finomítások a folyamatban levő vizsgálatok függvényei.

## Összefoglalás

A vizsgálatok interdiszciplináris kutatási módszerekkel törekedtek megragadni a figyelemzavaros gyermekek szomatopszichológiai problematikáját. A sokszínű panaszok és megnyilvánulási formák közül a dolgozat olyan eseteket tárgyal, ahol a figyelemzavar esetében a szomatikus domináns háttér bizonyítható volt. Ezt első-sorban fejfájásos panaszok és epilepszia esetében tanulmányozták, létrehozva egy kontroll-csoportot is. A szokásos neurológiai vizsgálatok mellett különböző pszichológiai vizsgálatokat, eszközös eljárásmódokat és intelligenciavizsgálatot végeztek el. Az eredmények szignifikáns eltérést mutattak a csoportok között. A figyelemzavarosok eredményei lényegesen alul maradtak a kontroll csoportokhoz képest.

## IRODALOM

- ANOCHIN, P. K., 1957. Fiziologija i kibernetika. Vop. filos., 4. 142—158.  
BARTENWERFER, H., 1960., Beiträge zum Problem der psychischen Beanspruchung. Forschungsbericht Nr. 808 des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln—Opladen.  
BERGER, H., 1929., Über das Electroencephalogram des Menschen. Arch. Psychiat. Nervenkr. 87—527.

- BILLS, A. G., 1931., Blocking: A New Principle of Mental Fatigue Am. J. Psychol., 43, 230—245.
- BILLS, A. G., 1935., Fatigue, oscillation and blocks, „J. exp. Psychol.“, 12, 562.
- BERNEMANN, E., 1952., Ermüdung ihre Erscheinungsformen und Verhütung. Mensch und Arbeit, Band 4. Beiheft, Wien.
- BRACKEN, H., 1952., Komponenten der Ermüdung, Zbl. Arbeitswiss. 11. 161.
- BROADBENT, D. E., 1953., Neglect of the surroundings in relation to fatigue decrements in output. In: Floyd, W. F., und Welford, A. T. Symposium on fatigue. London.
- BROADBENT, D. E., 1957., The vigilant man and the active man. Symposium on Vigilance. Adv. Sci. S. 339.
- BUSER, P., 1976., Higher functions of the nervous system. Annual Review of Physiology, Vol. 38, 217—245.
- BYKOW, K. M., és SLOMIN, A. D., 1954., Kortikale Mechanismen der Physiologie „der Zeit“ im Organismus der Tiere und des Menschen In: Studien über periodische Veränderungen physiologischer Funktionen des Organismus. Übers: A. Moermann, Berlin.
- DAS, J. P., 1972—73., Attention: Where it's at. Mental Retardation. Dulletin, Vol. 1, 29—32.
- DEIKEL, STUART M. FRIEDMAN, MORTON P., 1976., Selective attention in children with learning disabilities. Perceptual Motor Skills, Vol. 42, 675—678.
- DÜKER, H. és LIENERT, G. A., 1959., Konzentrationsleistungstest (KLT). Hogrefe, Göttingen.
- GERÉB GY., 1959., Általános iskolai tanulók fáradékonyságának vizsgálata. Szegedi Ped. Főisk. Évkönyve, I, 163. és Pedagógiai Szemle II. 1044.
- GERÉB GY., 1959., Gyermekek fáradékonyságának pszichológiai vizsgálata. Gyermekgyógyászat 10. 129.
- GERÉB GY., 1960., Mentalhygiénés vizsgálatok Szeged iskoláiban. Egészségtudomány, 331.
- GERÉB GY., 1961., Munkalélektani kísérletek fáradtsági szint műszakok közti változásának megállapítására. MTA. Pszich. Tanulmányok, 3. 367—388.
- GERÉB GY., 1962., Kísérletek a fáradtság-lélektanának köréből. Akadémiai kiadó, Budapest. 215. o.
- GERÉB GY., 1965., Vizsgálati célkitűzéseink és kutatásaink néhány tanulsága a fáradtság lélektanának köréből. Ideggyógyászati Szemle, 10. 305—319.
- GERÉB GY., 1970., Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó Budapest, 90.
- GRASTYÁN, E., CZOP, J., ÁNGYÁN, L. és SZABÓ, I., 1965., Motivációs mechanizmusok jelentősége a feltételes reflexes kapcsolatok szervezésében. MTA Pszichológiai Tanulmányok 7. 153—198.
- HAIDER, M., 1962., Ermüdung Beanspruchung und Leistung. Franz Deuticke, Wien, 146. o.
- HAIDER, M., 1967., Vigilance, attention, expectation and cortical evoked potentials, „Acta Psychol.“ 27. 246.
- HALÁSZ, P., JUHÁSZ, P., Az epilepszia mindennapi klinikai problémái. Gyakorló orvos könyvtára. 1977.
- LESHLEY, K. S., 1950., In research of the engram. Psychological Mechanismus in Animal Behavior, Cambridge, Univ., Press.
- KUN, M., Szegedi, M., Az intelligencia mérése. Bp. 1972, Akad. Kiadó.
- KAJTOR, F., Fejfájás természete és kezelése. Gyakorló orvos könyvtára, 1970.
- LIEMERT, Cs. A., 1964., Belastung und Regression. Verl. Anton Hain. Meisenhem am Clan 117. o. 5.
- MORUZZU, G., MAGOUN, H. W., 1949., Brain slem reticular formation and activation of the EEG. Clin. Neurophysiol. 1. 455.
- PARK, S. R., ROTBARD, S.: Amer. J. Physiol. 203:735. 1962. Schmidtke, H., 1965., Die Ermüdung. Bern und Stuttgart.

## SOMATOPSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNG VON AN AUFMERKSAMKEITSTÖRUNGEN LEIDENDEN KINDERN IM SPIEGEL UNSERES KASUISTISCHEN MATERIALS

*György Geréb und Katalin Benkő*

Die Untersuchungen trachteten mit interdisziplinären Forschungsmethoden die somatopsychologische Problematik der an Aufmerksamkeitsstörungen leidenden Kinder zu erfassen. Unter den vielfältigen Beschwerden und Manifestationsformen erörtert die Arbeit Fälle, wo bei bestehender Aufmerksamkeitsstörung der somatisch-dominante Hintergrund zu erweisen war. Dies wurde vornehmlich bei Kindern mit Kopfschmerzen und Epilepsiest udiert und dabei auch eine Kontrollgruppe aufgestellt. Ausser den üblichen neurologischen Untersuchungen fanden auch verschiedene psychologische Tests, instrumentelle Verfahren und Intelligenzprüfungen statt. Die Ergebnisse zeigten eine signifikante Abweichung bei den Gruppen: bei den Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen blieben sie wesentlich hinter denjenigen der Kontrollgruppen zurück.

# СОМАТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ДЕКОНЦЕНТРИРОВАННЫМ ВНИМАНИЕМ В СВЕТЕ НАШИХ КАЗУИСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

*Дьёрдь Гереб, Каталин Бенкё*

Исследования, проведённые нами, при помощи интердисциплинарных методов изучения стремились охватить соматопсихологические проблемы детей с деконцентрированным вниманием. Из различных жалоб и форм проявлений рассеянного внимания в работе говорится о таких случаях, когда при наличии деконцентрированного внимания можно было доказать присутствие соматического доминантного фона. Именно это авторы данной работы изучали в первую очередь в случаях жалоб на головную боль и эпилепсии, создавая и контрольную группу. Помимо обычных неврологических исследований, они при помощи приборов провели различные психологические наблюдения и проверку интеллекта. Результаты показывают сигнификантные расхождения между группами. Результаты наблюдений над детьми с деконцентрированным вниманием намного ниже результатов полученных в контрольных группах.



## ADATOK EGY KOLLÉGIUMI KÖZÖSSÉG ERKÖLCSI SZINTJÉNEK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATÁHOZ II.

KOCZKÁS IMRE

Előző dolgozatunkban közöltük a vizsgálat elméleti és metodikai kiinduló pontjait, módszertani elveit és a vizsgálat menetét azzal a megjegyzéssel, hogy a vizsgálat értékelési módjáról és az ezekből levonható következtetésekről egy másik dolgozatunkban adunk számot.

Jelen dolgozatunkban az eredmények értékelési módját, a következtetések, elemzések összefoglalását tűzzük ki feladatul. A vizsgálat számszerű adatainak (rangsorok) közlésétől eltekintünk.

A vizsgálat két felvételi lappal történt — mint arról az első dolgozatunkban részletesen beszámoltunk. —

Az I. sz. felvételt semmiféle előkészítés nem előzte meg. Cél a pillanatnyi helyzet rögzítése volt. A kérdőíven a következő kérdésekre kértünk választ:

1. Kiket tartasz a közösség három legjobb tagjának és miért?
2. Kiket tartasz a közösség három legkevésbé jó tagjának és miért? (A miértekre adott válasz — az indoklási rész — többszemponútú vizsgálatra adott lehetőséget.)

A II. sz. felvétellel szintén erkölcsi értéktételek alapján megalkotott rangsorolás volt a cél, azzal az alapvető különbséggel, hogy a rangsorolás kritériumainak tartalmi jegyeit pontosan körülhatároltuk és tudatosítottuk. A felvételi lap nem tartalmazott egyebet, mint a közösség névsorát. A tanulóknak azt volt a feladatuk, hogy a megadott szempontok alapján három kategóriába rangsorolják a közösség tagjait.

közösségi példakép .....	5 pont
jó közösségi tag .....	3 pont
közösségi tag .....	1 pont

### Az eredmények értékelési módja

#### I. sz. felvételi lap

A felvételi lap első része (rangsorolás) elsősorban az erkölcsi ítélőképességre ad feleletet. Ezt egészíti ki a miértekre adott válasz, az indoklás. Tehát az erkölcsi ítélet indoklása közben világossá válik, hogy a tanuló mennyire érti az erkölcsi követelmények összefüggését, a követelmények és a mindennapi magatartás közötti összefüggést, a normák betartásának szükségességét.

A fentiekből adott a felvétel értékelési módja: a felvételi lapokon 87—87 tanuló adta le szavazatát 6—6 tanulóra. A 6—6 szavazatból 3 tanulót a közösség legjobb-

jainak, 3 tanulót pedig a legrosszabbaknak nyilvánított, feltételezhetően az általa elfogadott normarendszer alapján.

1. Összeállítjuk a leadott 261—261 szavazat alapján a kollégiumi közösség pozitív és negatív rangsorát.

2. Részleteket közlünk az érdekes és legjellemzőbb indoklásból.

3. Összeállítjuk a rangsorolt tanulókról készült írásos dokumentációt (tanterem vezető tanárok véleményét).

4. Az indoklási részben használt erkölcsi fogalmakat csoportosítjuk előfordulásuk és tartalmuk gyakoriságuk alapján.

5. Elemezzük a kollégiumi tanulók erkölcsi ítéleteinek néhány sajátosságát. (Az első négy pont közlésétől jelen dolgozatunkban eltekintünk.)

## II. sz. felvételi lap

A kapott pontszámok matematikai összegének százalékos kiszámítása után elkészítjük a közösség újabb rangsorolását és összevetjük az I. sz. felvételi lap eredményeivel.

### A tanulók erkölcsi ítéleteinek néhány sajátossága

A vizsgálat ezen fázisában az erkölcsi tudatszint összetevőinek felmérésével a kollégiumi tanulók erkölcsi értékelését, ítélőkéességét tanulmányoztuk, mint az erkölcsi arculat olyan összetevőjét, amely határozottan utal az erkölcsi magatartás motívumaira.

A marxista etika megállapítása szerint: „az erkölcsi értékelés a társadalmi valóság különböző jelenségeinek helyeslése vagy elítélése az erkölcsi tudat által, amelynek során a tudat megállapítja, hogy az egyén tette (valamint motívuma, egész magatartása) jellemvonásai összhangban vannak-e vagy nincsenek bizonyos erkölcsi követelményekkel.” (ETIKAI KISLEXIKON, 1967) Az értékelésnek az erkölcsi tevékenységben is jelentős szerepe van, mert „A normákban kifejtett követelményekkel szemben, amelyek általános szabályok formájában írják elő az embereknek, hogy mit kell tenniük, az értékelés ezeket a követelményeket a valóságban már meglevő konkrét jelenségekkel és eseményekkel hozza összefüggésbe, megállapítja, hogy összhangban vannak-e egymással, vagy sem.” (u.o.)

Az erkölcsi ítélet vizsgálatánál szem előtt tartottuk, hogy az ítélet a cselekvést — és motívumait — alapvetően befolyásolja, de egyenlőségi jelet mégsem lehet a kettő közé tenni. Vizsgálódásaink során a tanulók erkölcsi magatartásáról kértünk tulajdonképpen véleményt indirekt módon.

Az I. sz. felvételi lapon a miértre adott válaszokból kigyűjtöttük azokat az erkölcsi fogalmakat, amelyeket a tanulók használtak, amelyeket táblázatokon osztályonként csoportosítottunk:

— használatuk gyakorisága szerint és

— tartalmi jegyeik szerint.

Az erkölcsi ítéletekben használt fogalmak tartalmi csoportosításánál támaszkodtunk — mint viszonyítási alapra — a nevelési tervre, az osztályfőnöki tanterv négyéves tematikájára, a kollégiumban érvényben levő értékelés normáira, valamint azokra a követelményekre, amelyek a kollégiumi közösséget kell, hogy jelemazzék. (SZVÉTEK S. 1969)

A tanulók erkölcsi ítéleteinek mennyiségi feldolgozása alapján az alábbi megállapításokra jutottunk:

## I. osztály

Pozitív ítéleteknél a tanulók erkölcsi fogalomkincse eléggé szegényes. Mindössze 23 fogalom felhasználásával alkották meg ítéleteiket. 20 tanulót figyelembe véve ez igen kis szám, s ha ehhez hozzászámítjuk azt a tényt, hogy az egymással tartalmilag összhangban levő fogalmakat külön vettük számításba (segít másoknak — segít a tanulásban — segíti a közösségi munkát stb.) a szegénység még szembetűnőbb. A felhasznált 23 fogalom előfordulási gyakorisága 150. Ez az arány elfogadható lenne, de sokatmondó az a tény, hogy 7 fogalom (melyből 4 fogalom 64-es előfordulással a segítségadással kapcsolatos) 105-ször fordul elő és a fennmaradó 16 fogalom mindössze 45-ször szerepel. *Meglepő, hogy ilyen közismert fogalmak mint: szerény, szorgalmas, pontos stb. 1—2 alkalommal fordul elő.* Még elgondolkodtatóbb, hogy az elemi normákban megfogalmazódott néhány alapvető fogalom nem szerepel egyetlen egyszer sem. Ezekre a tényekre azért érdemes odafigyelni, mert mind az általános, mind a középiskolai nevelési dokumentumok többségükben pozitív formában tárgyalják az egyes erkölcsi fogalmakat és magatartási formákat.

A negatív ítéletekben előforduló fogalmak köre még szűkebb: 16 fogalom. Ezekre viszont jellemző, hogy *konkrétabbak, egyértelműbbek mint a pozitív értékjelzők használata.* Előfordulási gyakoriságuk is lényegesen kisebb, összesen 87. E tények azt mutatják, hogy egy-egy negatív tulajdonság felismerése elegendő alapot szolgáltat a legtöbb tanulónál az elutasító értékeléshez.

## II. osztály

A pozitív ítéletekben használt fogalmak gazdagodását, színesedését nemcsak az jelzi, hogy számuk 30-ra emelkedik, hanem a *differenciálódás is.* Nincs átfedés, s a szóródás is lényegesen nagyobb, mint az I. osztályban. 3-ra növekszik viszont azoknak a fogalmaknak a száma, amelyek a negatív tulajdonságok hiányát pozitívnak fogják fel, bár előfordulási számuk igen alacsony (4). Az operatív kategóriába sorolható fogalmak száma itt is jelentős. A vezető fogalmak (8) ebben az osztályban is nagy előfordulási számmal szerepelnek (120). Alapvető különbség az, hogy ezek jól elhatárolható, erőteljesen differenciált fogalmak. Alapvető erkölcsi fogalmak hiánya ebben az osztályban is szembetűnő.

A negatív fogalmak köre lényegesen bővül. A 28 negatív fogalom szintén differenciált és a vezető fogalmak száma nem éri el az 50%-ot. Viszont 17 olyan fogalommal találkozunk, amelyeknek előfordulási száma csupán 1—2.

## III. osztály

A pozitív ítéletekben tovább növekszik és differenciálódik a felhasznált fogalmak száma. 33 egymástól jól elkülöníthető és egyértelmű fogalmakkal alkotnak véleményt a tanulók. Az egyes fogalmak előfordulási száma is lényegesen emelkedik, meghaladja a 200-at. A használt fogalmak előfordulási aránya egyenletesebb, mint az előző osztályokban. *Csökken az operatív kategóriákba tartozó fogalmak száma.* Sajnos itt sem találkozunk olyan fogalmakkal: hazaszeretet, közösségi tulajdonhoz való viszony, világnézetre utaló megállapítások, akarat tulajdonságok stb.

A negatív fogalmak száma 32, tehát csak eggyel kevesebb a pozitívnál. Az előfordulási szám szintén magas (150). A 3 vezető fogalom előfordulási száma 47, ami szintén arra utal, hogy változatosan használják a negatív fogalmakat is.

## IV. osztály

A pozitív fogalmak száma számszerint (33) megegyezik az előző osztályéval, bár az előfordulási gyakoriság lényegesen alacsonyabb (177). A domináló fogalmak használata magasabb (72). Ez arra utal, hogy *ítéletalkotásuk egysíkúbb*. Érdekes, hogy ebben az osztályban a legmagasabb (6) azon fogalmaknak a száma, mely a negatívum hiányát pozitív előjellel értékeli.

Az ítéletalkotásban 24 negatív fogalom szerepel 97-es előfordulási gyakorisággal.

Tartalmi jegyek szerinti elemzés megkönnyítése és pontosabbá tétele érdekében, az előfordulási számuk alapján felsorolt fogalmakat célszerűnek tartottuk az alábbi tartalmi szempontok szerint csoportosítani:

- A) Az egyéni és közösségi érdekek egyeztetésének figyelembe vétele.
- B) Az aktivitás, mint megítélési szempont.
- C) Viszonyulási sajátosságok.
- D) A kollektivitás egyéb jegyeinek az előfordulása.
- E) A magatartás megítélése.

A csoportosítás így önkényesnek tűnhet, mivel a szakirodalom általában CSER JÁNOS (1961, 1962) kategorizálásával dolgozik. Az eltérést nem a csoportosítás tartalmára vonatkozó kritikai állásfoglalásunk indokolja, hanem az a törekvésünk, hogy „A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja” erkölcsi nevelés c. fejezetének nevelési követelményeit szem előtt tartva tegyük értékelhetővé a kapott válaszokat. Az idézett dokumentum — céljának megfelelően — részletesen sorolja fel a személyiség fejlesztésének követelményeit. A kapott válaszok és a hivatkozott dokumentum összevetése nehezen áttekinthető. A csoportosításnál arra törekedtünk, hogy az tartalmilag összhangban legyen a hivatalos követelményrendszerrel.

Tudjuk, hogy a csoportosításunk nem problémamentes. A gondot elsősorban az jelzi, hogy a kapott válaszokban az erkölcsi fogalmak nem pontosan körülhatároltak, illetve a határok elmosódnak, így egy-egy fogalom csoportba sorolása nem egyértelműen meghatározott. Törekvésünk az volt, hogy minden egyes csoportba egységes rendezési elv alapján soroljunk be.

A tartalmi csoportosítás érdekes adalékokat és szempontokat szolgáltat a tanulók erkölcsi arculatának teljesebb megismeréséhez. A mennyiségi elemzéshez hasonlóan itt is osztályonkénti bontásban értékeljük a válaszokat.

## I. osztály

### Pozitív fogalmak

Az „A” kategóriában 5 fogalom szerepel. A 20. I. éves tanuló 45 alkalommal használja az „A” kategóriába sorolt fogalmakat, ami 30—30,2%-os előfordulási aránynak felel meg. A számszerűség adekvát az életkorhoz, de a kategórián belül (amint azt már az előzőekben jeleztük) a segítségnyújtás 3-féle megfogalmazásban szerepel, s ez 24,8%-os előfordulásnak felel meg. Ha ehhez hozzávesszük a „B” kategória 27-es előfordulási gyakoriságát (segíti a közösségi munkát) segítségnyújtásra vonatkozó fogalmak körében, akkor 42,9%-os arányt kapunk. Ez magasabb az összes többi kategóriában tapasztalt mutatónál.

A „B” kategóriában mindössze csak 3 fogalommal találkozunk, ami szembeütően kevés. A 3 fogalom előfordulási száma 39, ami 28,1%-os arányt jelent, de az előbb jelzett problémát (segítés fogalma) figyelembe véve a kategória fogalomköre nagyon egysíkú.

A „C” kategóriában a 11 fogalom előfordulási gyakorisága 50. Ez 33,5%-nak felel meg, ami sokkal jobb arány az előbbi kategóriánál. Két fogalom kivételével az előfordulási gyakoriság igen alacsony.

A „D” kategóriában 2 fogalom szerepel. A 7,3%-os előfordulási arány akkor is alacsony, ha figyelembe vesszük, hogy elsőévesekről van szó.

Az „E” kategóriába csak 1 fogalmat sorolhatunk. Előfordulási szám 4, ami 2,6%-nak felel meg.

#### Negatív fogalmak

Az „A” kategóriában szereplő 3 fogalom, valamint ezek gyakorisága 9, 10,3%, ami meglepően alacsony a pozitív hasonló kategóriájához viszonyítva. *Megfogalmazódik az önzés*, aminek ellenpárjával ilyen határozott megfogalmazásban a pozitív ítéletalkotás során nem találkozunk.

A „B” kategóriában 1 fogalom található. Az előfordulási szám viszont magas (18), ami 20,6%-nak felel meg.

A „C” kategóriában sok fogalommal dolgoznak a tanulók. A 8 fogalom 39 ítéletben szerepel, ami 44,8%-os előfordulási arány.

A „D” kategóriában az ítélet 11-szeri előfordulása 12,5% arra enged következtetni, hogy a felsőbbévesek és az elsőévesek között lehetnek konfliktusok.

Az „E” kategóriában a három ítélet 10 előfordulási száma és a 11,4% arra utal, hogy magatartási problémák foglalkoztatják a tanulókat, bár az ítéletek nagy általánosságban fogalmazódnak meg.

## II. osztály

### Pozitív fogalmak

Az „A” kategóriában szereplő 7 fogalomból magasan kiemelkedik a segítségnyújtás (35), ami egyértelműen azt bizonyítja, hogy a tanulók az egyik legfontosabb megítélési szempontként veszik figyelembe ezt a közösségi személyiségvonást. Viszonylag magas előfordulási számmal szerepel (10) az, hogy valaki diáktanács-tag. Feltehető, hogy nemcsak a funkció jelent pozitív ítéletet, hanem az is amiért megválasztották, illetve milyen munkát a funkció viselője végez. Az elsőévesekhez viszonyítva a kategória gazdagodását, differenciálódását figyelhetjük meg. Az előfordulási szám a 7 fogalomnál 69, ami 30,3%-nak felel meg.

A „B” kategória jelentősége fokozódott a tanulók ítéletalkotásában, bár még mindig kevés fogalommal alkotják meg ítéleteiket (4 f. 22,3%). A „sok közösségi munkát végez” mögött nem lehet pontosan tudni azt, hogy mi van. Viszont az az ítélet, hogy „Feladatát pontosan végzi” (16) egyértelműen mutatja, hogy ez az igen fontos erkölcsi tulajdonság egyre nagyobb jelentőségre tesz szert.

A „C” kategóriában szereplő 12 fogalom 65-ös (36,8%) előfordulási száma közül a jó tanulás, a közvetlenség, szerénység, barátságosság 45-ös előfordulása azt mutatja, hogy a tanulók ezeket az erkölcsi tulajdonságokat sokra értékelik, bizonyos értelemben meg is követelik.

A „D” kategória jelentősége az ítéletek megalkotásában nem bír nagy jelentőséggel. A fogalom 5,7%-os előfordulási aránya azt mutatja, hogy a tanulók e fogalmakat csak mérsékelten használják.

Az „E” kategória egyetlen fogalma (9) 4,6% az általános megfogalmazása miatt a végső elemzéshez nem túl sok segítséget ad.

#### Negatív fogalmak

Az „A” kategórián belüli fogalmak száma szaporodott (8 f. 13,7%), és jelentősen differenciálódott, de az előfordulási szám elég alacsony. Ez a tény viszont azt

bizonyítja, hogy csak néhány tanuló látja világosan, hogy ezek az emberi hibák a szocialista embertől idegenek.

A „B” kategóriában is fő megítélési szempont a közösségi munka. Megjelenik egy új felismerés, hogy a közösségi feladatait „másokra hárítja”.

A „C” kategóriában a 10 fogalom 49 alkalommal fordul elő 44%-os gyakorisággal, ami a kategória jelentőségének egyértelmű növekedését bizonyítja. A kategórián belül a munkához és a közösség tagjaihoz való viszony vezető szempont a vélemények megalkotásában.

A „D” kategóriában megjelenik a bírálat fogalma, ha nagyon szerény (2) előfordulással is. Mindenesetre ez már jelzi azt az elvárást, hogy a közösségen belül a bírálatot — mint segítséget — el kell fogadni. Egyébként a 2 fogalom 2,7%-os előfordulása igen szegényes képet mutat.

Az „E” kategórián belül az általános megfogalmazás mellett találkozunk konkrétumokkal is (5 f. 16,5%).

### III. osztály

#### Pozitív fogalmak

Az „A” kategória *jelentősége ugrásszerűen növekszik* annak ellenére, hogy a használt fogalmak száma csak eggyel több, mint az előző osztályban. A 85-ös előfordulás és a 42,6% is ezt igazolja. Döntő szerepe van egymás megítélésében annak, hogy ki mennyit tesz a közösségért. A 85-ös előfordulásból 75 ilyen alapon alkot ítéletet.

A „B” kategória ellentmondani látszik az előbbi megállapításnak, ugyanis az előfordulási arány csökken (4 f. 19%). Az aktív kultúrmunkát sokan értékelik és megjelenik egy új megítélési szempont: „pozitív, vagy negatív irányban befolyásolja a közösséget”.

A „C” kategóriában az előző osztályhoz viszonyítva (10%-os előfordulási arány) visszaesést tapasztalhatunk. A széles körű érdeklődés pozitív értékelése egyértelműen mutatja a közösségi értékrend gazdagodását. A „tetteiért vállalja a felelősséget” pedig azt bizonyítja, hogy a *közösségen belül az egyéni felelősséget kezdik belátni*.

A „D” kategória számszerű változása nem jelentős. Van véleménye, a helyes állásfoglalás, az objektív bírálat, mint pozitív személyiségvonás megjelenése egyértelműen arra utal, hogy a tudati fejlődés tettenérhető (6 f. 8,3%).

Az „E” kategóriában szereplő „magatartása példás” ítélet tartalmát a beszélgetés módszerével kíséreltük meg feltárni. Ahogyan azt előre sejtettük, itt elsősorban a napi és házirend betartása, a tanárokhoz, társakhoz való külső viszonyulás adja elsősorban a tartalmat. Tehát a „magatartás” még szűk értelmezésére bukkanunk (1 f. 3,9%).

#### Negatív fogalmak

Az „A” kategória 3 fogalmának 10%-os előfordulási aránya meglepően alacsony a pozitív hasonlóhoz képest. A beszélgetések során kiderült, hogy tartalmi különbséget tesznek az önző és az egoista fogalom között. Megjelenik — ha negatív előjellel is — az alkalmazkodás problémája, mint megítélési szempont.

A „B” kategória fogalomköre lényegesen bővül és a 29,3% a jelentőségének a növekedésére utal. Két lényeges felismeréssel gazdagodik a tanulók tudattartalma; nem lehet úgy élni, hogy valami ne kösse le az ember érdeklődését, illetve a *bomlasztók a közösség érdekeit súlyosan sértik*, így kifejezetten ártanak a közösségnek.

A „C” kategóriában a fogalmak ugrásszerű számszerű növekedése (17) és ennek következtében a differenciálódás az egyik szembetűnő jelenség, a másik pedig a 10%-os előfordulási arány. Az udvariasság, mint megítélési szempont vezető szerepet kap. (14) A beszélgetések során kiderül, hogy *nemcsak a felnőttek iránt tanúsított magatartási és megnyilvánulási formákat teszik bírálat tárgyává, hanem legalább ilyen súllyal a közösségen belüli, tehát egymás iránt tanúsítottakat is.*

A „D” és „E” kategóriák különösebb jelentőségre nem tesznek szert. A sértődékenységi és a kötekedés mint negatív tulajdonság elutasítása jelenik meg új vonásként.

#### IV. osztály

##### Pozitív fogalmak

Az „A” kategóriában vezető szerep jut a segítségadásnak, de még itt is differenciálatlanul, pusztán a tanulás segítése különül el néhány esetben. Szembetűnő viszont egy súlyos negatív tulajdonság (funkcióval való visszaélés) hiánya, pozitív tulajdonságként történő megítélése. Feltételezhető, hogy a tanulóknak lehettek vagy lehetnek ellenkező tapasztalataik. (6 f. 27,1%).

A „B”. Itt jelenik meg először konkrétan megfogalmazva *az aktivitás, mint a jó közösségi ember egyik igen fontos tulajdonsága*, viszonylag sokan (10) használják értékelésükben. A szervezőkészség, mint pozitív tulajdonság — ha nem kifejezetten erkölcsi kategória — szintén jelentős számmal szerepel. (6 f. 30%).

„C”. Annak ellenére, hogy sok fogalmat használnak (15 f. 28,3%), az értékelésükben a kategórián belül, igen elgondolkodtató, hogy a negatív tulajdonságok hiányát több esetben pozitívként értékelik (5). Természetes, hogy abban az esetben lehet, sőt kell is pozitívként értékelni, ha a tanuló ilyen volt és megváltozott. Beszélgetéseink során azonban kiderült, hogy az említett tanulókkal kapcsolatban a négy év folyamán ilyen probléma sohasem merült fel.

„D”. Míg az előző osztályokban 5—7 között mozog az e kategóriába sorolható ítéletek száma, addig a IV. osztályban jelentősen megemelkedik (12), és a használt fogalmak jelentős erkölcsi tulajdonságokat jelölnek.

##### Negatív fogalmak

„A”. A zárkózottság mint megítélési szempont vezető helyre kerül a kategórián belül. Érdekes, hogy a zárkózottól elválasztják a különállót. A rákérdezés során a megkülönböztetést jól indokolták.

„B”. Mind az 5 fogalommal, viszonylag magas arányban (25%) a passzivitást utasítják el.

„C” kategória 15 fogalma és 51,1%-os előfordulási aránya a bővülő erkölcsi tudatvilágra enged következtetni, de egyben felhívó jellegű, mert a „beképzeltség” sokszor fordul elő.

A „D” és „E” kategóriákba sorolható fogalmak nem fordultak elő a közösség ítéletalkotásaiban.

A dolgozat ezen fejezetében az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk az erkölcsi tudat fejlettségének néhány jellemző sajátosságát. Meg kell jegyezni, hogy az ilyen vizsgálatnak vannak korlátai, amelyek abban rejlenek, hogy csak fenntartásokkal vonhatunk le következtetéseket, mert a tartalmi szférába való mélyebb behatolás, további vizsgálatsorozatot igényelne. Másrészt problémát jelent az: a vizsgált közösségek tanulóinak mások és mások a szociális körülményeik és személyi tulajdonságaik és ezek is nehezítik az egyértelmű következtetések levonását, méginkább az általáno-

sítás lehetőségét. Mindezek — és más tényezők — indokolt óvatosságot követelnek meg a vizsgálat során nyert adatok értelmezését illetően.

Az erkölcsi ítéletek tartalmi megközelítése bonyolult feladat, hiszen nagyon sokféle tevékenységnek, cselekvésmódnak a normákban megfogalmazódott visszatükröződése az egyén tudatában. Pedagógiai és fejlődépszichológiai megközelítésben azt kell világosan látni, hogy a fejlődő tanuló konkrét életkörülményeinek és a különböző közösségek rendszerében elfoglalt helyének módosulása, változása függvényeként az elfogadott vagy elutasított *magatartásmódok köre bővül, differenciálódik és minőségileg átforgul.*

A vizsgált korban joggal elvárható, hogy az ítélet valódi erkölcsi értékelés legyen, amikor is az erkölcsi lényeg, a jelentőst és a sajátost ragadja meg. Az erkölcsi értékelés ebben a korban a jelenségek egyre szélesebb körére kell, hogy kiterjedjen, hiszen a pszichikus fejlődésnek ebben a szakaszában a tanuló tudata az objektív valóságot egyre adekvátábban, ok—okozati összefüggésében a maga bonyolultságában tükrözi. Erre a korra a *külső szabályok jórésze belsővé válik*, a követeléseknek két fajtája funkcionál és válik értékmérővé: a külső objektív követelések és a belső követelmények. Ez a magyarázata annak, hogy osztályonként egyre magasabb szintű ítélet-típusok jelennek meg, mert a cselekedet célja és értelme egyre tudatosabban tükröződik. Ezért *alapvető olyan közösség megteremtése, ahol az erkölcsi normák megismeretése, tudatosítása a tanuló életének tevékenységrendszerének irányításával párosul*, amely az erkölcsi magatartás szabályainak megszilárdulását eredményezi.

Az előzőekben már említettük, hogy a tanulóktól a kialakult véleményük leírását kértük, minden formai és tartalmi megkötöttség nélkül. Tettük ezt azért — egyetértve a szakirodalom megállapításával — ha a tanulókat tapasztalataik megítélésére készítjük a morális ítéletek lélektani arculatát is teljesebbé tesszük. A döntés meghozatalához ugyanis a tapasztalati anyagot számba kell venni, mérlegelni kell és hogy az ítéletét megalkothassa, ahhoz ismernie kell az erkölcsi normákat és ugyanakkor érzelmileg is azonosulnia kell azzal, hogy meggyőződése alapján dönthessen.

A vizsgálat során nyert adatok — a fentieket mint általános rendezőelvet figyelembe véve — érdekes és elgondolkodtató tapasztalatokhoz vezetett. Ezekből itt csak a legfontosabbakat említjük meg.

A válaszok arra engednek következtetni, *hogy a tanulók erkölcsi ítéletei nem elég biztonságosak* (ezt támasztják alá a beszélgetések és a 2. pontban kapott kép tapasztalatai is.) A fogalom, amivel az adott erkölcsi magatartás ítéletét megalkotják, nem mindig esik egybe a mindennapi magatartással. Az előzőekben már utaltunk arra a tényre, hogy az ítéletek kialakításában általában nem törekednek minél több tényező figyelembevételére. E tény egyértelműen azt bizonyítja, hogy *csak a legritkább esetben ismerik fel egy-egy magatartásforma komplex voltát*, így viszont az is természetes, hogy *a magatartás motívumait sem ismerik fel* és nem is keresik azt.

A vizsgálat adataiból megállapíthatjuk, hogy egyetlen tanuló sem használja ítéletében az elvhűség, hazaszeretet, állhatatosság fogalmát. Nem fordul elő egyetlen esetben sem — mint megítélési szempont — a társadalmi tulajdonhoz való viszony. Az akarati tulajdonságok valamiféle megítélésével is csak nagyon elvétve találkozunk a válaszokban.

Vizsgálatunk ezen részének *összefoglalójaként* megállapítjuk, hogy az erkölcsi ítéletek motívumainak összetettségét az adatok alapvetően bizonyították. Megjegyezni kívánjuk, hogy a különböző komponensek önálló vizsgálat tárgyaiként is fellelhetők a szakirodalomban.

Az erkölcsi ítéletek motívumai lényegében szoros egységben vannak az erkölcsi tudat értelmi összetevőivel és ezzel alkotnak szerves egységet, nevezetesen:



- a) az erkölcsi fogalom és normaismeret
- b) morális gondolkodás
- c) erkölcsi értékelőképeség.

A fejezetben feltárt motívumok sok adatot szolgáltatottak a személyiség fejlesztése további feladataihoz. *A fejlesztés olyan közösségi kapcsolatrendszer kialakítását követeli meg, amelyben az elsődleges közösségek fejlettek, erősek, összetartóak, ugyanakkor a nagykollektívához és az egész társadalomhoz erős szálak kötik és minden irányban nyitottak.* Ezért tettük vizsgálatunk tárgyává az interperszonális kapcsolatokat és ezek erkölcsi, pszichológiai tényezőit. A vizsgálat ezen fázisáról és a végső következtetésekről a következő dolgozatunkban számolunk be.

## IRODALOM

- BÁBOSIK, I., 1975., Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Bp.
- CSER, J., 1961., 10—14 éves tanulók erkölcsi fogalmainak vizsgálata. Pszichológiai Tanulmányok. III. Bp.
- DURÓ, L., 1972., A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle. (különlenyomat) 2. sz.
- GERÉB, GY., 1962. Pszichológiai eljárásmod a gyermeki közösségek dinamikájának feltárására. Mószertani Közlemények. 2. No. 4.
- JUHÁSZ, F., 1961., Az aktivitás szerepe az erkölcsi meggyőződés kialakításában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó. Bp.
- KOCZKÁS, I., 1965., Eszmei, politikai és erkölcsi nevelés a kollégiumban. Kollégiumi Nevelés. Tankönyvkiadó, Bp.
- MURÁNYI, M., 1974., Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Bp.
- SZVÉTEK, S., 1969., Erkölcsi nevelés középiskolás korban. Tankönyvkiadó. Bp.

## BEITRÄGE ZUR PSYCHOLOGISCHEN UNTERSUCHUNG DES MORALISCHEN NIVEAUS EINER KOLLEGIUMSGEMEINSCHAFT. II.

*Imre Koczás*

Als Fortsetzung der vorangegangenen Arbeit (I.) teilen wir die Bewertungsweise der Ergebnisse und die Zusammenfassung von Schlussfolgerungen und Analysen mit. Von einer Veröffentlichung der numerischen Untersuchungsdaten (Rangordnungen) wird Abstand genommen.

Unsere zusammenfassende Folgerung lautet: *Die Motive der moralischen Urteile sind äusserst komplex und stehen in strenger Korrelation mit den intellektuellen Komponenten des moralischen Bewusstseins, mit denen sie eine enge Einheit bilden:*

- a) Moralbegriff und Normenkenntnis,
- b) moralisches Denken,
- c) moralisches Urteilsvermögen.

## ДАННЫЕ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ МОРАЛЬНОГО УРОВНЯ ОДНОГО ИЗ КОЛЛЕКТИВОВ ОБЩЕЖИТИЯ

*Имре Кочкаш*

Как продолжение предыдущей работы мы публикуем способ оценки результатов и выводы сделанные нами в ходе анализов. Цифровых данных (разрядов) исследования мы здесь не касаемся.

Мы пришли к следующему окончательному выводу: мотивы моральных суждений очень сложны и находятся в тесной связи со смысловыми компонентами морального сознания, составляя с ним тесное единство:

- a) моральное понятие и знание нормы;
- b) моральное мышление;
- в) способность моральной оценки.



## AZ ÖNISMERET NÉHÁNY KÉRDÉSE A SZAKIRODALOM ÉS EGY LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

VARGA SÁNDORNÉ

A hazai és külföldi szakirodalom különböző megközelítésben foglalkozik az önismeret problematikájával, az öntudat — önismeret — önértékelés — önnevelés kapcsolatával. Tanulmányunkban a serdülőkori önismeret jellemzőit a vonatkozó szakirodalom, és egy longitudinális vizsgálat tükrében kívánjuk elemezni.

### I. Öntudat — önismeret — önértékelés — önnevelés

A személyiség fejlődése szempontjából kardinális kérdés a serdülő öntudatában bekövetkező minőségi változás. E megállapítás szükségessé teszi a személyiség és az öntudat viszonyának vizsgálatát.

Sz. L. RUBINSTEIN szerint: „Az öntudat nem kívülről épül rá a személyiségre, hanem annak mint a reális szubjektum fejlődési folyamatának mozzanata, oldala, komponense” [1]. A személyiség tehát nem korlátozható sem tudatára, sem öntudatára, de nem is létezhet azok nélkül.

I. I. IVANOVA a vizsgált problematika leglényegesebb aspektusának szintén az *öntudat és a személyiség kölcsönös viszonyának* kérdését tekinti. Megállapítása szerint az ember amikor elkülöníti magát a környező világtól, ezzel egyidőben önmagát mint személyiséget felismeri, individuális-pszichológiai sajátosságainak megfelelően viszonyul saját magához. A személyiség fejlődése szempontjából Ivanova az öntudat alapvető funkciójának saját tevékenysége és viselkedése fölött gyakorolt önregulációját és önkontrollját tartja [2].

A serdülő *öntudatának jellemzői meghatározzák az önismeretét* is. Sz. L. RUBINSTEIN az öntudatból származtatja az önismeretet. „Az ember öntudata — akárcsak a tudat általában is — nem passzívan, nem tükörszerűen tükrözi a személyiség valóságos létét. Az embernek önmagáról, saját pszichikus tulajdonságairól és kvalitásáról kialakult elképzelése távolról sem mindig adekvátan tükrözi azokat” [3].

RÓKUSFALVY P. az *öntudatot az önismeret feltételének* tekinti [4]. A. I. LIPKINA az *önismeret és önértékelés szoros kapcsolatát* emeli ki. Szerinte a személyiség önmegismerése nemcsak saját tulajdonságainak, képességeinek, jellemének, más emberekhez fűződő kapcsolatainak ismerete, hanem mindennek egy meghatározott általa elfoglalt állásponttól történő értékelése [5].

Az öntudat, az önismeret és az önértékelés összefüggéseit emeli ki Sz. L. Rubinstein és Murányi M. Sz. L. RUBINSTEIN szerint az öntudat magában foglalja önmagunkhoz való meghatározott viszonyunkat, s ez szorosan összefügg az önértékeléssel, ez pedig az értékelés normáit meghatározó világnézettel [6]. MURÁNYI M. az önértéke-

lést rendkívül bonyolult folyamatnak tekinti, mely szervesen összefügg magának az öntudatnak a fejlődésével. „Amikor a gyermekben kialakul önmagának, mint szubjektumnak, vagyis mint megismerő és cselekvő környezetével aktív viszonyban levő énnek tudatosítása az egyszerűsített potenciálisan magában rejtő ennek az énnek, képességeinek, tulajdonságainak valamilyen értékelését is.” [7]. *Az önértékelés a személyiségfejlődés döntő tényezője, a személyiség viselkedésének fontos szabályozója.*

Engels szerint az emberiség előtt három nagy feladat áll, uralkodni a természetén, a társadalmi viszonyokon és uralkodni önmagán. A harmadik feladatot nem lehet megoldani csak külső ráhatás, nevelés segítségével, feltétlenül együtt kell járnia az önevelés folyamatával, amely saját tökéletesedésére irányul [8].

A. G. KOVALJOV az önevelés fogalmát a következőképpen definiálta: „Az egyén önmagára irányuló, tudatos, rendszeres munkája annak érdekében, hogy kiküszöbölje bizonyos hibáit, s olyan pozitív tulajdonságokat alakítson ki önmagában, amelyek megfelelnek a társadalom követelményeinek és személyes életervének” [9].

Az önevelésre vonatkozó képesség természetesen nem tekinthető eleve adottnak a serdülőkorban, mivel viszonylag magas fokú tudatosságot igényel. *Az önevelés alapja és feltétele az önismeret és adekvát önértékelés.* A. G. KOVALJOV szerint: „Ahhoz, hogy önmagunkat nevelhessük mindenekelőtt meg kell ismerni, és kritikusan kell szemlélni önmagunkat” [10]. Az önismeret, az önértékelés jellemzői meghatározzák az önevelés irányát, mely a személyiség továbbfejlődésének lényeges feltétele.

Összegzésként — a kiemelt irodalom alapján — megállapítható az *öntudat, önértékelés és az önevelés szoros kapcsolata.* Az *öntudat* nem azonos az *önismerettel*, annak *feltétele.* Mivel az önismeret mindig magában foglal bizonyos álláspontokról történő értékelést is, így az *öntudat az önértékelés feltétele* is. Az *öntudatból származtatott önismeret és az önértékelés, az önevelés szubjektív aspektusa, a személyiség fejlődésének egyik döntő rugója, s a személyiség magatartásának szabályozója.*

### Az önismeret lényege, forrásai és realitása

Az önismeret fogalmának lényeges jegyeit a következő meghatározások segítségével fogalmazhatjuk meg. W. C. WASHBURN az embernek saját magáról alkotott fogalmát a személyiség olyan központi és viszonylag állandó jellemzői közé sorolja, amelynek ismerete fontos az egyén önmagához és társadalmi környezetéhez viszonyulása megértésében [11].

SZ. L. RUBINSTEIN az embernek önmagáról, saját pszichikus tulajdonságairól és kvalitásairól kialakult elképzelését nevezi önismeretnek [12]. RÓKUSFALVY P. a személyiség integrálódása és fejlődése szempontjából vizsgálja az önismeretet, amelyet összekapcsol az éneszmény és az önmegvalósításra törekvő önevelés kérdésével [13].

P. F. SECORD—C. W. BACKMAN szociálpszichológia oldaláról közelítik meg az önismeretet, illetve az önmagukról kialakított fogalmat. „Az ember a nyelv és magasabb intelligencia jóvoltából azzal a csakis rá jellemző képességgel rendelkezik, hogy gondolkodni tud a saját testén, viselkedéséről és arról, hogy mások hogyan látják őt. Mindegyikünkben él a saját magunkra vonatkozó ismereteknek és érzelmeknek valamilyen együttese. Az elemeknek ezt az együttesét többnyire önmagunkról alkotott fogalomnak vagy képzetnek nevezik” [14].

Tehát az önismeret fogalmának lényeges jegyei:

— *a személyiség önmagáról (tulajdonságairól, képességeiről, jelleméről) kialakított képe és érzelmek együttese;*

- más emberekhez, környezethez fűződő kapcsolatok ismerete;
- annak ismerete, hogy társadalmi környezete hogyan látja és ítéli meg;
- az öntudat kifejeződése;
- az önértékelés és önnevelés feltétele.

Szociálpszichológiai kutatások az *önismeret és önértékelés forrásának a szociális környezetet* tekintik. G. H. MEAD szerint az egyén a környezettel — elsősorban a szociális környezettel — való *interakció folyamatában* tanulja meg önmagát, mint objektumot szemlélni [15]. P. F. SECORD—C. W. BACKMAN szintén a szociális interakciót jelölik meg az „én-kép” kialakulásának forrásaként. Az önismeret — annak tartalmi eleme — tehát a szociális környezetből ered. A tanuló része ún. szociális rendszerek, referenciacsoportoknak; a családnak, osztályközösségnek, ifjúsági szervezeteknek stb. [16].

A személyiségfejlődés lényegét az egyén és a társadalom kölcsönhatásainak az analízisével lehet feltárni, amelyek tevékenységekben történnek. Ebből következik, hogy az *önismeret* — a személyiség dinamikus szektora — is *különböző tevékenységek sorozatában alakul ki*, illetve *fejlődik*. MÉREI F. az önismereti érdeklődés kialakulását vizsgálva a következőket állapítja meg: „Az „én én vagyok’ élmény nem absztraktnan bukkan fel, megjelenési módja az „én csinálom’, „én csináltam’ élmény. Színezete a tevékenységnek, tárgyakkal való bánni tudásnak az öröme. Így stabilizálódása is „az én csinálom’ élmény funkciógyakorlásával függ össze” [17].

Ahhoz, hogy a tanulók különböző tevékenységekben önmagukat reálisan megismerhessék, folyamatos *viszajelentést, értékelést* kell kapniuk a *tevékenységük eredményeiről*. HARSÁNYI I.—GÁDORNÉ DONÁTH B. szerint ahhoz, hogy a tanuló saját személyiségét optimálisan kifejleszthesse, magatartásán és tudásán túl személyisége valamennyi fontos területére vonatkozóan egész iskolai pályafutása alatt folyamatos reális értékelést kell kapnia. „Enélkül nem alakulhat ki megbízható kép saját személyiségpotenciájáról, nem alakulhat ki benne hiteles önarckép, nem emelkedik magas fokra önismerete” [ 18].

RÓKUSFALVY P. az előző megállapításoknak megfelelően összegzi az önismeret forrásait. „Az önismeret a különböző tevékenységek sorozatában alakul ki. Forrásai: saját élményvilágunk tudatosítása, környezetünk, a másik ember magatartásunkra adott reakcióinak tárgyilagosan önvonakoztatott értelmezése, és legfőképpen az élet valamennyi területén elért — a szó legtagabb értelmében vett — teljesítményünk reális értékelése” [19].

A szociális környezetben az említett referenciacsoportok csak abban az esetben jelenthetnek információt az önismerethez, ha azok *adekvát* módon *értékelik* a tanulót és a tanuló *ismeri az értéktételeket*.

Ennek megfelelően a reális önismeret:

- a környezeti vélemény és a saját jellemzők viszonyított értéke [20];
- az egyén arra vonatkozó észlelése, hogy mások hogyan látják őt, s egybevetése saját magára vonatkozó gondolataival [21];
- ahhoz, hogy az egyén objektíve megismerje önmagát állandóan össze kell hasonlítania mindazt, amit önmagáról gondol azzal, amit mondanak róla, ahogy az emberek értékelik, s végül tevékenységének és magatartásának eredményeivel [22].

*Helyes önismeretről tehát akkor beszélhetünk, ha kongruencia jön létre a tanuló releváns saját viselkedésére vonatkozó értelmezés és a környezet értéktétele között.*

## Az önismeret serdülőkori jellemzői

A serdülő önmagáról kialakított új elképzelését a gyermekkorból a felnőtt korba való átmenet kérdése határozza meg. Megváltozik a serdülő és a felnőttek közötti kapcsolat jellege. Tudatosan törekszik a felnőttekre jellemző tulajdonságok, magatartási módok elsajátítására.

Az új értékek, normák felé történő orientálódás — mint új tudattartalmak — önmagával szemben új követelményekké, értékelési és önértékelési kritériumokká válnak. A serdülőben kezd kialakulni a személyes értékek bizonyos rendszere. A serdülőkör előtt a gyermek önismerete, önértékelése a felnőttek véleményét, értékítéletét tükrözi. A gyermekkor átlépése után, a serdülőkör kezdetén új igények jelentkeznek, egyszerre szeretné megismerni önmagát és a világot.

„A serdülő maga is úgy érzi, hogy sok mindent meg kell ismernie, sok mindent ki kell próbálnia ahhoz, hogy felismerje rátermettségét, és kifejlessze képességeit, tehetségét” [23]. A kor igazi jellemzője a próbálkozás és keresés. Az önmaga iránti érdeklődés kialakulása, lehetőséget biztosít személyiségének elemzésére, megismerésére, s ezt mint eszközt felhasználhatja viszonyainak, tevékenységének megszervezéséhez. A tudatos önismeret, adekvát önértékelés lehetőséget biztosít a megfelelő pálya, élethivatás megtalálásához is.

A serdülő nemcsak önmagáról gondolkodik, hanem a vele egykorúak magatartását és teljesítményét is figyelemmel kíséri és értékeli. A hasonló korúak mintát, „mértéket” jelentenek számára. T. V. DRAGUNOVA az ilyen orientációt, összehasonlítási lehetőséget tekinti a saját tulajdonságok felismerésének, értékelésének optimális feltételeinek [24].

A serdülők másokat teljesebben és helyesebben értékelnek mint önmagukat. Gyakran előfordul, hogy a serdülők túlértékelik képességeiket, de az is előfordul, hogy önértékelésükben bizonytalanokká válnak, egy-egy sikertelen tevékenység következtében aláértékelik képességeiket.

A serdülő önismeretének fejlődését befolyásolja a társak, illetve a közösségek véleménye, értékítélete. A serdülő figyeli viselkedésének értékelő visszhangját, s így tisztázódnak önmaga számára értékei és hibái, s maga tudja „rangsorolni” magát a közösségben, így tudja, hogy mit követelhet társaitól, s milyen elismerést várhat tőlük.

T. V. DRAGUNOVA a serdülő személyiségfejlődésének legfontosabb momentumának tekinti saját magát, aki bizonyos esetekben visszafojt, nyeseget, más esetekben újat alkot. Saját maga kezd hatással lenni önmagára, önmagát „hozza létre”, meghatározott minták felé, a konkrét, személyes jelentőségű, a jelen és a jövő szükségleteivel kapcsolatos célok felé fordulva [25].

## Az önismeret fejlesztésének feladatai

A gyermek tanulmányozása nemcsak a kutatók feladata, hanem az oktató-nevelő munka irányítójának, a pedagógusnak is. A személyiség fejlődésének hatékony irányítása megköveteli a tanulók életkori és egyéni sajátosságainak ismeretét. Ezen ismeretek biztosítják a személyiség sokoldalú fejlesztését, és az egyéni képességek maximális feltárását, fejlesztését.

A tanulók megismerésének jelentőségét hangsúlyozza GERÉB GY.: „Az iskola nevelőmunka sikerének egyik feltétele: a tanulók pszichológiai szempontból megalapozott ismerete. Csakis a gyermek reális megítélése vezethet el a kívánt nevelői effektushoz mind az egyes gyermek pozitív karaktervonásainak kifejlesztése, mind pedig az egész osztályközösség kohéziójának növelése szempontjából” [26].

Önismeret, a személyiség dinamikus szektora hatékony szabályozó funkciót tölt be a személyiség fejlődésében. Ebből adódóan kettős feladat hárul az iskolára, illetve a pedagógusokra. Egyrészt *fel kell tárni és tanulmányozni kell a tanulók önismeretének szintjét, jellemzőit, az önértékelés realitásértékét*, másrészt *irányítani, befolyásolni kell az önismeret és önértékelés fejlődését*.

Ezre vonatkozóan a pedagógusok feladatát HARSÁNYI I.—GÁDORNÉ DONÁTH B. a következőkben határozza meg: „...egyik lényeges központi szerepük, nevelési feladatuk éppen az, hogy tanítványaiknak példát mutassanak a hiteles, megbízható értékelésre, bevezessék őket az emberismeret, az önismeret, az emberértékelés, az önértékelés nem könnyű, de rendkívül fontos jártasságába” [27].

Hasonló feladatot jelöl meg A. G. KOVALJOV is: „Különös jelentősége van annak ahogyan a tanár, a nevelő pedagógiai szempontból értékeli az egyént. Ez segít abban, hogy a tanuló objektíven vegye számba erőit és lehetőségeit” [28].

A reális önismeret kialakulásában — mint már megállapítottuk — lényeges információt jelentenek a referenciacsoportok, ezen belül a különböző interaktív helyzetekben történő viselkedés visszajelentései. A pedagógusnak feltétlen ismernie kell ezeket az értéktételeket, illetve ezek realitásértékét. Arra is törekednie kell, hogy ezeket az értéktételeket az érdekelt tanulók is megismerhessék, csak így tudják összehasonlítani a környezetük véleményét, értéktételét az önmagukról kialakított elképzeléssel, önismeretük jellemzőivel, eltérő vélemények esetén feltétlen fel kell tárni azok okait.

M. SZ. NEJMARK a személyiség fejlődését tanulmányozva megállapítja, hogy a gyermek személyiségét elsősorban nem közvetlenül a ráhatás neveli, hanem saját tevékenysége, ezt kell ráhatásokkal megszerveznie a nevelőknek [29].

A nevelő-oktató munka lehetőséget biztosít olyan tevékenységek megszervezésére, amelyben a tanuló megismerheti adottságait, képességeit, önmagát. A pedagógusoknak úgy kell megszervezniük a tevékenységek struktúráját, hogy azok ösztönözzék a tanulókat az önmegismerésre, segítsék elő az önismeret fejlődését.

A pedagógusok *feladatát* a következőkben összegezzhetjük:

1. Az életkornak megfelelő *tevékenység-rendszerek megszervezése*.
2. A tevékenységekben elért teljesítmények *reális értékelése*.
3. Az *önismeret és önértékelés folyamatos tanulmányozása*.
4. A *referenciacsoportok értéktételeinek megismerése*.
5. Az egyén és a referenciacsoport közötti *véleménycsere* biztosítása.

## I. Az önismeret longitudinális vizsgálata

Munkánk további részében az exponált problémát — az önismeret kérdését — egy vizsgálat tükrében kívánjuk bemutatni.

A vizsgálatunk célja, annak megállapítása, hogy 10—14 éves korban hogyan fejlődik az önismeret és annak realitásértéke egy adott osztályban.\*

Az önismeret fejlődési jellemzőit longitudinális vizsgálati módszerrel követtük nyomon. A longitudinális módszer jellemzője, hogy egy személyiséget vagy egy és ugyanazon csoportot fejlődésének során többször vizsgál. C. B. HINLEY szerint a longitudinális kutatás lényege, hogy lehetőséget biztosít az egyéni változók felmérésére s az így nyert adatok szignifikációja széles populációra is alkalmazható. [30] Lehetővé teszi a fejlődési jellemzők, változók ismeretében a beavatkozást, nevelést, céltudatos személyiségfejlesztést.

\* Vizsgálatunkat Hódmezővásárhelyen, a Szántó Kovács János Általános Iskola 5. osztályában 1973-ban kezdtük el, s ezt 1974-ben, 1975-ben, 1976-ban megismételtük. A vizsgálatban 32 tanuló (18 fiú és 14 lány) vett részt.

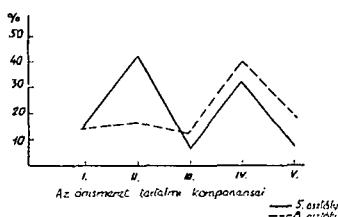
A longitudinális módszer lehetőséget biztosított több módszer egyidejű alkalmazására. Az alkalmazott vizsgálati módszereink: megfigyelés; egyéni, csoportos exploráció; kérdőív; önjellemzés és társak jellemzése.\*\*

A jelen tanulmányunk — mivel egy nagyobb munka része — nem terjed ki a teljes vizsgálati anyag ismertetésére, csupán az „Önjellemzés és társak jellemzése” alapján nyert részeredmények ismertetésére vállalkozik. (A jellemzés során a tanulók önjellemzést készítettek, majd a névsorban következő tanulót és egy szabadon választható tanulót jellemeztek.)

1. Vizsgáljuk a longitudinális vizsgálatban a részt vevő tanulók (5. osztály) önismereti szintjét, annak tartalmi komponenseit, majd a négyéves fejlődés eredményeit (8. osztály). Mivel az önismeret mindig magában foglal bizonyos álláspontokról történő értékelést, ezért az önértékelésen keresztül tárjuk fel az önismeret tartalmi komponenseit.
2. Az önismeret realitásértékének fejlődésére szintén az induló szint (5. osztály) és a négyéves fejlődés eredményeként elért szint (8. osztály) összehasonlítása alapján teszünk megállapításokat.

### Az önismeret tartalmi komponensei

Az önismeret tartalmi komponenseinek változását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

Önismeret tartalmi komponensei	5. osztály %	8. osztály %
I. Külső tulajdonságok	16,0	14,2
II. Belső tulajdonságok	41,0	16,3
III. Társas kapcsolatok	5,8	12,5
IV. Cselekvés	30,8	39,0
V. Érdeklődési körök	6,4	18,0

Az 5. osztályban, vagyis 10 éves életkorban aránylag kevés a tanulók önmagukra vonatkozó értékítélete, átlagosan egy tanulóra 5 értékítélet jut. Az összes értékítéletek (165) százalékos megoszlása alapján megállapítható, hogy a II. kategória — belső tulajdonságok — alapján értékeli legtöbbször önmagukat, ezt követi a cselekvésre, majd a külső tulajdonságok, érdeklődési körök és a társas kapcsolatokra vonatkozó értékelés.

\*\* Az önismeret és önértékelés leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszerei: rangsorolás, mondásválasztás, kérdőív, dolgozatírás, önjellemzés és társak jellemzése. Komplex vizsgálati módszer dolgozott ki és alkalmazott GERÉB Gy. (1967).



A tanulók természetes megnyilvánulását, a cselekvésre vonatkozó értékítéletek tartalmi megoszlását elemezve megállapítható, hogy a tanulók 56%-a a kognitív szektorban jellemzi önmagát. A fennmaradó érték a következő cselekvésekre vonatkozik: otthoni segítség, sport, gyakorlati foglalkozás, szórakozás, különböző feladatok elvégzése, olvasás. A cselekvések jellegéből az érdeklődés differenciálatlanságára is következtethetünk. Közismert törvény, mely szerint az iránt érdeklődünk, amivel kapcsolatban sok ismeretünk van, az ismeretlen nem kelt vágyat, érdeklődést. Ezt tükrözi az érdeklődésre vonatkozó 10 értékítélet is (6,4%), melynek az érdeklődés irányára vonatkozó megoszlása: sport (4,6%), olvasás (1,2%), szakkör (0,6%).

Vizsgálatunkat 8. osztályban megismételve, tanulóink már 430 értékítélet alapján jellemzik önmagukat, egy tanulóra átlagosan 13,4 értékítélet jut. Differenciált az önértékelés tartalmi megoszlása, legtöbben a cselekvés kategóriában értékelik önmagukat, ezt követi az érdeklődési körök, a belső tulajdonságok, s végül a társas kapcsolatokra vonatkozó kategória. A cselekvésre vonatkozó kategória differenciált, a 168 értékítélet 33 különböző cselekvésre vonatkozik. Hasonló differenciáltságot mutat az érdeklődés is, az érdeklődésre vonatkozó 77 értékítélet 23 különböző érdeklődési témát jelöl.

Vizsgálati eredményeink alapján a vizsgált osztályban, vagyis 10—14 éves korban az önismeret fejlődésének a következő főbb jellemzőit regisztráltuk:

— Az önértékelésen keresztül feltárt *önismeret tartalmi komponensei* rendkívül *dinamikusan* fejlődtek. A dinamikus fejlődés természetesen differenciáltan jelentkezett a személyiség különböző szektoraiban.

— Legdinamikusabban a személyiség *irányultságára, érdeklődésére* vonatkozó önismeret fejlődött. A személyiség e szektorára vonatkozó értékítéletek száma nyolcszorosára emelkedett. A fejlődésben nemcsak a kvantitatív jellemző a lényeges, hanem annak kvalitatív jellege is. Az érdeklődés iránya, köre differenciálódott. Egyéb vizsgálati eredményeink is ezt az eredményt valószínűsítik.

— Fejlődött a *szociatív szektorra* vonatkozó önismeret is. A társadalomba való beilleszkedés lényeges feltételét jelentik azok a szociális kapcsolatok, amelyek egy-egy közösséghez, emberhez fűződnek. Tehát a tanuló kapcsolatai, annak sajátosságai, kontaktuskészsége lényeges a társadalomba való beilleszkedés szempontjából. A tanuló társas kapcsolatai jelzik azokat a referenciacsoportokat, referenciaszemélyeket, akiknek értékítéletei orientálják a fejlődő személyiség értékítéletét.

— Fejlődött a *tevékenységre, cselekvésre* vonatkozó önismeret. Ez a tény szoros kapcsolatban van az érdeklődés dinamikus fejlődésével. A serdülő érdeklődésére jellemző, hogy midőn bizonyos tapasztalatok megszerzése után csalódnak abban a tevékenységben, amely előzőleg vonzó volt számukra, más tevékenységfajták iránt érdeklődnek. A tevékenységváltózás kedvező feltételt jelent az önmegismerésre, a tanulók a tevékenységek folyamatában ismerik meg pszichikai lehetőségeiket, adottságaikat, képességeiket.

Változott a tevékenységi formák differenciáltsága, a tevékenységek 23,21%-a vonatkozik kognitív szektorra, a többi tevékenység differenciált (úttörő-, sport-, szakköri tevékenység, társadalmi munka stb.) A tevékenységek jellege — mely egyben az önismeret forrása is — bizonyítja, hogy a tevékenységek körét nem lehet leszűkíteni intellektuális tevékenységre, mivel a személyiség fejlődése nem redukálható csak az oktatásra. Egyre jobban figyelembe kell venni azokat a tanuláson kívüli tevékenységi formákat, amelyek fontos információt jelentenek az általános és speciális képességek felismeréséhez, tudatos fejlesztéséhez.

— Fejlődést tapasztaltunk a személyiség *külső tulajdonságaira* vonatkozó ön-

ismeretben. Serdülőkorban szükségszerűen megnő a személyiség külső tulajdonságainak jelentősége, e vonatkozásban fokozottabban figyeli, elemzi, értékeli önmagát.

Összességként megállapíthatjuk, hogy a vizsgált életkorban (10—14) az életkori növekedésével együtt fejlődött a tanulók önismerete, s az önértékelés mint viselkedésszabályozó egyre nagyobb szerepet kapott.

### Az önismeret realitásértéke

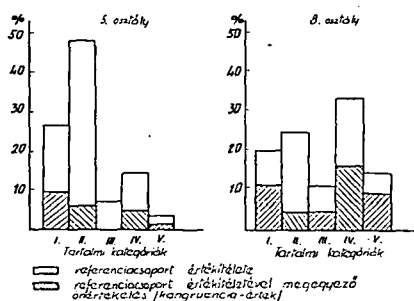
A vizsgálati anyag lehetőséget biztosított az önismeret és az osztálytársak értéktételeinek összehasonlítására, a kongruencia értékének megállapítására, melyből következtetünk az önismeret realitásértékére. Az összehasonlítást két aspektusból végeztük, vagyis vizsgáltuk:

- az önismeret megegyezését a referenciacsoport értéktételeivel (viszonyítási alap az önismeret),
- a referenciacsoport értéktételeinek megegyezését az önismerettel (viszonyítási alap a referenciacsoport értéktétele).

Az első megközelítés a tanulók önértékeléséhez viszonyítva vizsgálja a kongruenciát, vagyis azt, hogy egy-egy konkrét önértéktétele esetén van, vagy nincs megegyezés a referenciacsoport véleményével.

Szorosabb kongruencia-értéket kapunk akkor, ha az osztálytársak értéktételeinek összegéhez viszonyítjuk az önismeretet. Konkrétan a következőt jelenti: pl. ha a vizsgált osztályban hat tanuló jelzi a vizsgált tanulóra vonatkozóan a „szorgalmas” személyiségjegyet, ez hat értéktételeket jelent. Ha az adott tanuló önértékelésében is szerepel a „szorgalmas” értéktétele, ez esetben szorosabb a megegyezés, hiszen hat tanulótól kap megerősítést. *Minél magasabb a referenciacsoport és a vizsgálati személy értéktételei között a kongruencia értéke, annál nagyobb az önismeret realitásértéke.*

A 2. ábra a szorosabb kongruenciaérték alapján szemlélteti az önismeret realitásértékének változását, fejlődését.



2. ábra

Tartalmi kategóriák	5. osztály %	8. osztály %
I. Külső tulajdonságok	33,8	51,7
II. Belső tulajdonságok	12,0	14,2
III. Társas kapcsolatok	—	33,3
IV. Cselekvés	34,9	47,3
V. Érdeklődési körök	40,0	61,0

Vizsgálataink alapján egyértelműen megállapítható az a serdülőkori sajátosság, mely szerint az *életkorral nő az önismeret realitása, az önértékelés adekvációja*. A rangsorolt kongruenciaérték alapján a 14 éves korban az önismeret realitása legmagasabb az érdeklődési körökre vonatkozó értékítéletekben (61%). A vizsgálat igazolta az érdeklődésre vonatkozó elvi alapvetésünket, mely szerint a serdülőkorban megkezdődik az érdeklődési körök kialakulása, az érdeklődés kezd differenciálódni és specializálódni.

A vizsgált korosztályban (14 év) a külső tulajdonságokra vonatkozó önismeret realitása 51,7%, ezt követi a tevékenységekre, cselekvésekre, a társas kapcsolatokra és a belső tulajdonságokra vonatkozó kongruenciérték.

A jelen tanulmány nem teszi lehetővé az önismeret realitására vonatkozó fejlődési tendenciák elemzését, ezért csak két eredményt ragadunk ki. Ha az önismeret realitásának vizsgálata során eltekintünk a tartalmi komponensek értékeitől, s az összes értékítélet kongruenciértékét vizsgáljuk, akkor a vizsgált osztályban, a 10 éves korosztály önismeretének realitásértéke 21,3%. A négyes fejlődés eredményeképpen, 14 éves korra az önismeret realitásértéke 40,7%-ra emelkedett. Az önismeret tartalmi kategóriái közül — 10—14 éves korban — legjobban a társas kapcsolatokra vonatkozó önismeret realitásértéke fejlődött (33%-kal).

Természetesen számoltunk azzal a körülménnyel, mely szerint „szabad” vizsgálati módszerünk tág határokat biztosít az önjellemzésre és más személyek jellemzésére, ezért egészítettük ki egyéb vizsgálati módszerekkel. A feltárt összefüggések az önismeret realitásértékére vonatkozó fenti megállapításainkat igazolták.

A vizsgálataink eredménye felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy az adott osztályban, a 14 éves tanulók önismeretének realitásértéke nem megfelelő, hiszen ez az eredmény differenciált egyéni értékeket takar. A pedagógusnak feltétlen ismernie kell ezeket az egyéni értékeket, az önismeret egyéni jellemzőit, s ennek megfelelően kell irányítania az önismeret és önértékelés fejlődését.

## IRODALOM

- [1] RUBINSTEIN, SZ. L., 1967., Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1043. l.
- [2] DURÓ L., 1969. A személyiség pszichológiájának kérdései. Magyar Pszichológiai Szemle, 2. 261—267. l.
- [3] RUBINSTEIN I. M. 1050. l.
- [4] RÓKUSFALVY P., 1969., Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Budapest. 271 l.
- [5] LIPKINA, A. I., 1975., A személyiség és önértékelés problémája a burzsoá pszichológiában. Szovetszkaja Pedagogika, No. 9. 94—105. l.
- [6] RUBINSTEIN I. M. 1103. l.
- [7] MURÁNYI M., 1974., Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Budapest. 28. l.
- [8] TUGARINOV, V. P., 1967., Egyéni és társadalmi értékek. Szovetszkaja Pedagogika, No. 4. 101—109. l.
- [9] KOVALJOV, A. G., 1972., Személyiséglélektan. Tankönyvkiadó, Budapest. 419. l.
- [10] Uo. 430. l.
- [11] WASHBURN, W. C., 1961., Patterns of self-conceptualization in high and college students. The Journal of Educational Psychology, Vol. 52. 123—131. l.
- [12] RUBINSTEIN I. M. 1103 l.
- [13] RÓKUSFALVY I. M.
- [14] SECOND, P. F.—BACKMAN, C. W., 1972. Szociálpszichológia. Kossuth Könyvkiadó, Mezőgazdasági Könyvkiadó, 508. l.
- [15] MEAD, G. H., 1934. Mind, Self and Society. Chicago.
- [16] SECORD, P. F.—BACKMAN, C. W. I. M. 546. l.
- [17] HARSÁNYI I.—GÁDORNÉ, DONÁTH B., 1966., Az értékelés és önértékelés kérdései a neveléslélektan szemszögéből. Pedagogiai Szemle, 6. 520. l.

- [19] RÓKUSFALVY i. m. 120. l.
- [20] VÖLGYESY P., 1976., A pályaválasztási döntés. Tankönyvkiadó, Budapest. 50. l.
- [21] SECORD, P. F.—BACKMAN, C. W. i. m. 508—514. l.
- [22] KOVALJOV i. m. 430. l.
- [23] KISS TIHAMÉR, 1966., Életkorok pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest, 191. l.
- [24] DRAGUNOVA, T. V., 1972., A serdülő pszichológiai sajátosságai. Szovetszkaja Pedagogika, No. 8. 79—93. l.
- [25] Uo.
- [26] GERÉB GY., 1967., Eljárásmód a tanulók önismeretének és emberismeretének kísérletes vizsgálata. Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis, 167. l.
- [27] HARSÁNYI I.—GÁDORNÉ, DONÁTH B. i. m. 523. l.
- [28] KOVALJOV i. m. 423. l.
- [29] NEJMARK, M. SZ., 1972., A nevelépszichológiáról, Szovetszkaja Pedagogika, No. 7. 93—107. l.
- [30] VÖLGYESY P., 1967., A pszichikus fejlődés longitudinális tanulmányozása gyerekeknél. Magyar Pszichológiai Szemle, 2. 259—263. l.

## EINIGE FRAGEN DER SELBSTKENNTNIS IM SPIEGEL DER FACHLITERATUR UND EINER LONGITUDINALEN UNTERSUCHUNG

*Juliana Varga*

Die Studie befasst sich mit der Problematik der Selbstkenntnis. Aufgrund des Studiums der Fachliteratur analysiert sie die wesentlichen Merkmale des Begriffes Selbstkenntnis, sowie die Quellen und die Realität der Selbstkenntnis. Sie umreißt die Charakteristika der Selbstkenntnis in der Pubertät und die Aufgaben zur Förderung der Selbstkenntnis.

In einer gegebenen Grundschulklasse werden mittels longitudinaler Methode die Charakteristika des Selbstkenntnis der 10—14-jährigen Schüler untersucht und die Änderung bzw. Entwicklung der inhaltlichen Komponenten und des Realitätswertes der Selbstkenntnis analysiert.

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ САМОЗНАНИЯ В СВЕТЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЛОНГИТУДИАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Шандорнэ Варга*

В работе рассматриваются вопросы самознания. На основе изучения специальной литературы автор анализирует важнейшие признаки понятия самознания, источники самознания и реальность его. Определяются характерные моменты самознания в отроческом возрасте и задачи развития его.

Автор в одном из классов восьмилетней школы лонгитудальным методом исследует характерные моменты самознания учащихся 10—14-летнего возраста. Анализирует изменение, развитие компонентов, суть и реальность самознания.

## AZ ÉRTÉKELÉS ÉS OSZTÁLYOZÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

VESZPRÉMI LÁSZLÓ

### Az értékelés, osztályozás funkciója, az osztályozás szerepe az értékelésben

Az értékelés — az oktatás-nevelés folyamatában — visszajelentés a pedagógus részéről a tanulóknak: a helyes válasz, magatartás, teljesítmény megerősítése, illetve a hibás válasz, helytelen magatartás, kifogásolható teljesítmény kijavítására való felhívás, felszólítás.

A tantárgyi osztályzat, a tantervi követelmények egybevetése a tanuló összteljesítményével rangskála segítségével. Az osztályozás: az iskolai értékelés alapvetően fontos formája: érdemjegyekkel, osztályzatokkal való értékelés.

### Történeti visszatekintés

Európa-szerte a XIX. század második felében történt jelentős változás a tanulmányi munka értékelésében; A társadalom részéről felmerült — jelentkezett — igény — amely összefüggésben van az 1865—1900 közti technikai és tudományos fejlődés lökészerű és nagyarányú előrehaladásával — hozta létre a kötelező oktatás bevezetését, a középiskolai hálózat bővítését.

Egyre határozottabban fogalmazták meg — elsősorban a polgári államok —, mit kérnek az iskolától: a kapitalista társadalmi rend gépezete számára:

- írni-olvasni tudó munkásokat
- az elemi műveltséggel rendelkező munkásokat
- a gyáripárt irányító mérnököket
- az államgépezet növekvő adminisztrációjának vezetőit
- ipari-kereskedelmi szakembereket

Ezen az alapon — ezeknek az igényeknek kielégítésére — jön létre, alakul ki egy-egy ország közoktatási rendszere

- a kötelező népoktatás,
- a középiskolai hálózat bővítése,
- a gimnázium,
- újak létrejötte: polgári iskolák, reáliskolák, szakiskolák.

Az állam — a társadalom — azt kérte az iskolától: olyan oktatást-nevelést biztosítson, olyan ifjúságot neveljen, akik képesek ezeket a feladatokat megoldani: és igazolja ezt, mutassa meg, ki milyen mértékben alkalmas arra, hogy megfeleljen a társadalmi célkitűzéseket megvalósító iskola követelményeinek.

Ezek a körülmények, célkitűzések alakították ki szükségszerűen az iskolának azt a funkcióját, hogy

- körülhatárolt tantervi anyagot oktasson;
- értékeljen határozottan;

- minősítse a tanulókat;
- mutassa meg a tanulók közti különbséget, szelektáljon;
- bizonyítsa, igazolja a tanulók előrehaladásának, illetve összegzett tudásának fokát.

A tanulók képességének iskolai előrehaladásának differenciált fejlesztése, ennek minősítése, igazolása szükségszerűen hozta létre a „határozott”, „egyértelműbb” értékelési formát: a számszerű osztályzatot, az érdemjegyeket, a bizonyítványt, az érettségit.

- Számszerűen értékelték — érdemjegyekkel, osztályzatokkal — tanév közben és végén a tanulók teljesítményét.
- Bizonyítvánnyal igazolták a tankötelezettség, illetve egy-egy iskolatípus elvégzését.
- Érettségi bizonyítványt kaptak a gimnázium befejezése után.

A „társadalom” ezt azzal viszonzta, hogy az iskola „igazolását”, minősítését figyelembe vette, előnyben részesítette azokat, akik ezzel rendelkeztek:

- állások betöltésénél;
- egyetemi, felsőoktatási felvételinél;
- katonai vizsgálat teljesítményekor.

Egyúttal az értékelésnek ez az új funkciója kétségtelenül erősítette az iskolák társadalmi tekintélyét, a társadalmi érdekek által felvetett értékelésben a XIX. század második felében. Napjainkban Európa minden államában adnak bizonyítványt: részben kötetlen formában, de legtöbb helyen meghatározott osztályzó skálát alkalmaznak.

Az értékelés történeti genezisének tekintve elsősorban Comeniust, az újkor neveléstörténetének első nagy alakját kell megemlíteni, aki a XVI—XVII. századi kapitalizálódó polgárság törekvéseit is kifejezte pedagógiájában. Mikor látva a korabeli iskolának az eredménytelenségét — amely többek között a meghatározatlan tananyagból és az oktatás egyéb anarchiájából származott — megkövetelte, megszervezte

- az osztályrendszert
- a tanórarendszert
- a tanévet.

Határozott tananyagot követelt — elsőként ismerte fel a tanterv, tanmenet fontosságát.

Természetesen a határozott tantervi anyag megvalósításáig, az ehhez kapcsolódó didaktikai elvek kidolgozásáig, általánossá tételéig, amely alapot ad, lehetőséget kínál az értékelés-osztályozás számára, még évszázadokig várni kell, de különböző formákban — egyenlőtlenül — nyomon követhető a folyamat:

A német oktatásügyben a XVI. században jelenik meg az értékelés: — a száz iskolai Rendtartás 1530-ban előírja a félévi vizsgát.

A számjegyes osztályozásra való átmenet időpontja nem állapítható meg pontosan: a XVIII. században már gyakran alkalazzák, de mellette írásos minősítés, jellemzés is előfordul. *Dohse* kimutatta, hogy az osztályzat eredetileg a segélyezettek vagy ösztöndíjasok osztályzata volt — *a rászoruló diákok kívánságára*. — *az érettséginek* — a német oktatásügyben is csak a XIX. sz. közepétől volt jelentősége: egyértelműen a modern abszolutisztikus állam érdekeit szolgálva. Először Poroszországban szerveztek érettségi vizsgálatot a XVIII. sz. végén (1788-ban) az uralkodó osztály művelődési monopóliumának megóvása érdekében, az „alsóbb” néposztály gyermekei ellen.

Ausztriában az 1894-ben kiadott Organisationsentwurf honosította meg az

érettségit, amelynek hatályát terjesztették ki Magyarországra is. (Hazánkban 1851-ben tartották az első érettségi vizsgálatot.) Az érettséginek kettős funkciója alakult ki:

- felsőfokú tanulásra jogosító,
- középiskolát lezáró.

Kezdetről fogva az egyetemi, főiskolai tanulmányokra való alkalmasság „érettség” szempontja volt a domináló funkció. Ezt igazolja az Entwurf 1851—1884-es szabályzata is, amely az érettségi célját kifejezetten ennek alapján fogalmazta meg. Magyarországon a tanulmányi előmenetel értékeléséhez a kiindulási alapot az I. Ratio Educationis rendelkezései között többféle formában találjuk. (Összekapcsolva mindig az erkölcsi magatartás értékelésével.) Tantárgyi „kalkulus” még nincs. Egyik formája a „magasabb osztályba lépés”, amit a tantestület együttesen döntött el. A II. Ratio Educationis részletesebben foglalkozik az értékeléssel. 1848-ban használják először az „osztályzat” kifejezést. Az „Organisationsentwurf”-ban már megjelenik a bizonyítványszemlélet, tantárgyanként értékeli az előmenetelt, de kalkulus nélkül: osztályrangsorban kifejezve az egyének teljesítményét. 1860-ban egységesítette a helytartótanács. (I. Rendtartás.)

A középiskolában, polgári iskolában tehát a XIX. sz. második felétől a tantárgyak szerinti teljesítmény mérőeszközként az osztályzat, a kalkulus bevonul a neveléstörténetbe, az iskolai gyakorlatba Európa számos — legtöbb — országához hasonlóan.

A problémátörténet vázlatos felidézése alapján is látható, hogy az osztályozással, értékeléssel szemben támasztott igény a XIX. század második felétől lényegesen megnőtt.

Mit fejez ki az osztályozás?

Mi a funkciója?

Milyen pozitív, negatív jellemzőket állapítanak meg az osztályozással kapcsolatban az elmondottakon kívül?

*Dohse szerint az osztályozásnak két funkciója van:*

- alapfunkció
- szolgálati funkció.

*Az alapfunkció feladata:*

- a rangsoroló megítélés
- értékelés.

*A szolgálati funkcióé:*

- kiválogatási
- ellenőrzési
- ösztönzési
- pedagógiai
- jogi.

Ezek a felosztások — Ingenkamp szerint — a történelmi fejlődési fokokhoz igazodnak.

Az osztályozás jelentős része állami, társadalmi megbízásból jön létre, funkciói tehát részben ebből erednek. A másik nagy területe: pedagógiai, didaktikai, pszichológiai funkciók.

*Az érdemjegyek, osztályzatok funkciói:*

- orientálás
- ösztönzés
- pályaválasztási szelekció.

(Nyugatnémetországi szerzők: Dann, Müller, Fohrbrodt)

A gimnáziumban a szelekciós funkció erősen érvényesül a szerzők megítélése szerint.

A. Lipa lengyel kutató szerint a tanórarendszerben az osztályozás *háromféle funkciót tölt be*:

- didaktikai
- nevelési
- társadalmi funkciók.

### A nevelési funkció

*Levsin, a tanár és tanuló kölcsönös és nélkülözhetetlen kapcsolatát, valamint az ösztönző funkciót emeli ki.*

„Az érdemjegy a tanár és tanuló belső kölcsönös munkakapcsolatainak elismerését jelenti, olykor bátorítást, ösztönzést és útmutatást a további munkához.” [1]

A tájékoztatási és nevelési, ösztönzési funkciót emeli ki az Új Magyar Lexikonban megfogalmazott meghatározás:

Az osztályozás feladata — e szerint — „... hogy a tanulót, szüleit, az oktatásügyi szerveket tájékoztassa a tanuló tanulmányi előrehaladásáról, illetve iskolai magatartásáról, a tanulót jobb munkára serkentse, kötelességeinek folyamatos teljesítésére nevelje” [2].

Az idézetekből világosan kirajzolódik, a történetiség folyamatában milyen feladat betöltését oldotta meg az osztályozás, illetve melyek a funkciói, mit várnak tőle: a társadalom, a szülők, az iskola, a pedagógusok, a tanulók.

Részletesen bemutattuk, elemeztük az osztályozás *rangsoroló* funkcióját. Ehhez kapcsolódik az osztályozás másik funkciója: a szelektálás.

### Az osztályozás szelektáló, kiválogató funkciója

Attól kezdve, amikor a társadalom részéről határozott igényként jelentkezett az iskolával szemben, hogy mutassa meg, mire alkalmas a tanuló, igazolja, milyen területen, milyen mértékben használhatja az iskolában tanultakat, a kiválogatási, a szelektáló funkció egyre jobban előtérbe került.

Az iskola szerepe, felelőssége, tekintélye, az oktató-nevelő munka jelentősége ezzel párhuzamosan megnőtt.

A kérdés az volt, hogy az osztályozás adott rendszerével, formájával adott időben képes-e az iskola a tanulókat képességeik szerint értékelni, s ennek alapján — a társadalom — megfelelő helyre állítani; továbbá: igazságos alapon történik-e a szelekció.

Ez utóbbi elvet vonta kétségbe — haladó művelődéspolitikai szemlélettel — Kemény Gábor a két világháború között. [3]

Kimutatja, hogy az I. világháborút követő másfél évtizedben kifogásolható: rossz szelekció valósult meg a gyakorlatban, mert az uralkodó osztály tudatos kultúrpolitikával szorította vissza a tehetséges munkás, paraszt fiatalokat a magasabb iskolától: társadalmi szelekciót alkalmazott.

Közismert Kemény Gábor állásfoglalása: meg kell szüntetni az osztályozás jelenlegi formáját, s helyette általános tehetségpróbát kell alkalmazni.

Kérdés, lehet-e ezért az iskolai értékelés, osztályozás tényét, formáit hibáztatni. Pontosabban: megoldotta volna-e ez az intézkedés a helytelen, a társadalmi rendszer politikai célkitűzéseit szolgáló szelekciót?



## Szükség van-e az osztályozás, értékelés szelekciós funkciójára?

### Néhány megállapítás:

Az osztályzat egyik funkciója a szelekció — állapítja meg többekkel *Nilsson, K. L.*: („Az osztályzat torzító hatása”) svéd kutató, majd így folytatja: Bizonyos szelekcióra szükség van. Ezt támadni nem ésszerű, mert ha nem osztályozással, akkor valamilyen más módon kell szelekciót elvégezni.

Több Ny-európai szerző (pl. *Hohlmann*), tiltakozik az ellen, hogy az iskola társadalmi funkciót valósítson meg:

Az iskola, a tanárok neveljenek, oktassanak, segítsenek a tanulóknak, és ne „kezeljék és rendezzék” a tanulókat, az iskola minél jobban teljesítse a pedagógiai feladatát.

Hasonló gondolatot fogalmaz meg 1937-ben *Bognár Cecil*: „Szét kell választani az osztályozást és a szelekciót.” [4]

Az osztályozás szolgálja a pedagógiai funkciót.

A mindent megértő, mindent megmagyarázó és mindent megbocsátó szellemet „álhumanizmusnak” nevezi.

Elméletben lehetséges — mondja *Bognár Cecil* — hogy az iskola nem alkalmaz semmiféle minősítést, kiválogatást, mindenki járhat iskolába, ahova és ameddig akar. A kiválogatást rábízna az életre. Gyakorlatban csakhamar alkalmaznának mindenféle osztályozás-pótló kiválogatási módszereket.

### Az osztályozás pedagógiai funkciója

#### A didaktikai funkció

A didaktikai funkció szerint az osztályzat a tanuló munkaeredményeinek érték-mérője:

- feltűnteti a tanuló teljesítményeit, hibáit
- alapot teremt az egyes tanulók, osztályok és iskolák munkaeredményeinek összehasonlításához.

E nélkül — mondja *A. Lipa* lengyel kutató — lehetetlen az oktatási-nevelési folyamat tökéletesítése.

*Rissz-Ljadumova tanulmánya hasonlóan foglal állást ezzel kapcsolatban:*

Az ellenőrzés, értékelés didaktikai célja minden esetben a lefektetett és a tananyagban tükröződő általános didaktikai célok vizsgálata.

Az ellenőrzés minden didaktikai céljainak adekvát módon kell kifejeznie a tantervben lefektetett oktatási célt. [5]

*Dr. Kiss Árpád* több tanulmányában több oldali megvilágítással mutatja be annak szükségességét, hogy a szocialista iskolának célokat kell kitűzni, ezek elérésére módszereket alkalmazni, — végül pedig pontos eszközrendszerrel mérni, ki, mit valósított meg a célokból, ki milyen mértékben érte el azokat.

Egyben bírálja is ezzel kapcsolatos hiányosságát oktatási rendszerünknek.

„Keveset tudunk köznevelési rendszerünk tényleges működésének eredményességéről, kevesebbet, mint ahogy gyakran hisszük.” [6]

Az idézett tanulmányában bemutatja a világméreteken is jelentkező problémát a BIE (az UNESCO genfi intézete) egyik összehasonlító vizsgálata kapcsán.

Ez a vizsgálat arra irányul, hogy minél egyértelműbben, pontosabban megállapítsa, hogy elérték-e a tanulók a — különböző országokban — az iskolázás ideje

alatt — és főleg utána — azokat a célokat (képessegek fejlődése, tárgyi tudása és beállítottságok terén), amelyeket alapul vesznek az értékelésnél. Olyan értékelés kritériumokat keresnek, amely a cél elérésének fokát is megmutatja, olyan normákat, „szabályozó értékeket”, amelyekhez viszonyítva a tanulók teljesítményét kiemelkedőnek, kielégítőnek vagy elégtelennek kell minősíteni.

„A kérdés komplex összefüggéseit mutatja be, elemzi Dr. Nagy Sándor: Didaktika című művében. [7]

„A tanulók értékelése, osztályozása számokkal történő minősítése — írja a szerző — a pedagógia egyik legnehezebb módszertani problémája, és sokféle tényező számbavételét teszi szükségessé napjainkban.

A társadalmi követelmény ma már nem elégszik meg az ismeretek emlékeztető vésésének — esetleg egy része alkalmazásának szintjével, hanem teljesítményképes tudás megszerzését szorgalmazza. A tananyag megértése különböző szinteken mozog és a „magas szintű” alkalmazások elvégzésére csak az lehet képes, akinek a tananyag színvonalas feldolgozása során intellektuális képességei is felfejlődtek a kívánt szintre. [7]

A tanítás—tanulás folyamatában változatos formákban jelennek meg a tanulói teljesítmények, melyeket a korszerű értékelés, osztályozás számbavesz és rögzíti, regisztrálja, hogy egy-egy növendék képességének milyen szintű emelkedése következett be. Ezeket a teljesítményeket — természetesen — az oktatási folyamat egészében kell értékelni, osztályozni, valamennyi tanulói teljesítményt figyelembevéve, differenciáltan.

### Az értékelés-osztályozás ösztönző funkciója

Az oktató-nevelő munka célja, hogy minden egyes tanuló személyiségfejlődése számára optimális előrehaladást érjen el. Segíti-e, és hogyan, az értékelés, osztályozás a kívánt optimális előrehaladást, fejlődést?

Ágoston György szerint: „Minden értékelés, osztályzat célja csak az lehet, hogy a tanuló teljesítményeinek igazságos, tárgyilagos feltárásával, tudatosításával ösztönözze, előrelendítse, fejlessze őt”. [8]

Az osztályozásnak pedagógiai szempontból a lényege, a legfőbb feladata az ösztönző, fejlesztő funkció. Ezt az ösztönző funkciót emeli ki Szokolszky István is egyik tanulmányában: „Valamennyi tanuló munkáját, amennyire csak lehetséges, folyamatosan figyelemmel kísérve megjegyzéseket teszünk, eredményeikben a tanulókat megerősítjük, hibáikat nyesegetjük, ösztönzünk és figyelmeztetünk... [9]

Az osztályozás alkalmából kialakult tanár és tanuló közötti kapcsolat nevelő hatását emeli ki Lipkina, A. I. is: Legfontosabb annak a hatásnak a kérdése — állapítja meg — amelyeket az elbírálás, osztályozás az ismeretek elsajátításának folyamatára gyakorol: a dicséret, az ösztönzés.

Többen fogalmazták meg, kísérletileg is igazolják, hogy a tanulókat ösztönzi, ha tevékenységük eredményeit ismerik, külön fokozza tanulási kedvüket, növeli aktivitásukat, ezáltal az oktatási és nevelési eredményeiket, ha az osztályzatokhoz biztatás, buzdítás, elismerés társul, ha teljesítmény közben pozitív pszichológiai szituációt teremt a nevelő. [10] [11]

A dicsérő, buzdító munkára serkentés és az — eredményt minden alkalommal közlő — nevelői magatartás egyértelműen legkedvezőbb hatását tapasztaltuk egy féléves kísérlet során 3 hetedik osztály matematikai teljesítményének mérésekor. Legkedvezőtlenebb, legeredménytelenebb volt a tanuló teljesítménye akkor, mikor

a nevelő — mintegy két hónapon keresztül — nem közölt eredményt, „közömbös” volt a gyerekek munkájával szemben. [12]

Sokak véleményét fejezi ki Dr. Nagy Sándor a következő megállapításával: „... a legfontosabb az, hogy olyan légkört teremtsünk, amelyben a tanuló valóban produkálja azt, amit tud. Fel kell oldani a gátlásokat, félelmeket, mindazt, ami a tanulót akadályozza a tényleges tudásának megfelelő teljesítmények elérésében. [7]

Az NDK két kutatója „Az osztályozás pedagógiai hatékonyságának emelése” című témával kapcsolatban leszögezi, hogy milyen nagy pedagógiai hatással jár a tanulói személyiségek és kollektívák fokának értékelése.

Hatékony eszköz — írják a szerzők — a tanár kezében, mert általa neveli a tanítványait, formálja jellemüket, befolyásolhatja figyelmüket, kitartásukat.

Jelentősnek tartják a társadalmi véleményt is, amely egyre inkább fokozódó hatással van az iskolai értékelésre is.

„A szocializmusban állandóan növekszik az értékelés nevelő, személyiségformáló hatása, mert a társadalmi és egyéni érdekek objektíve megegyeznek, ezért egyre jelentősebbé válnak a társadalmi vélemények és értékelések”. [13]

Az iskolában hasonló elveknek kell érvényesülni az értékeléssel kapcsolatban, mint a társadalomban. Ezt a véleményt fejezi ki Székely Endréné—Szokolszky István Didaktika című egyetemi tankönyvükben:

„Az iskolában nem lehetnek más elvei az értékelésnek, mint az életben, hiszen az iskolának életre kell előkészíteni. A szocialista társadalomban az az elv érvényes, hogy ki-ki képességei szerint dolgozzék és munkájának tényleges eredményei szerint részesüljön erkölcsi és anyagi elismerésben. Ennek az elvnek az iskolában is érvényesülnie kell, ami azt jelenti, hogy a tanulók tudását teljesítményeik valóságos értéke szerint minősítjük. A tantárgyi osztályozás éppen a tantárgyi teljesítmények objektív értékelése útján járulhat hozzá leghatékonyabban a nevelés eredményességéhez”. [14]

Semmi sem motivál erősebben, mint a siker, amelyet számjegyekkel is ki lehet fejezni H. Roth (NSZK) által kidolgozott tanulási modell szerint.

A határozott ítélet, osztályzat mellett foglal állást egyik osztrák tanulmány is és arra a kérdésre:

„Mi a feladata az eredmények osztályzatokkal való elbírálásának?” A következőket írja:

„A tanulók számára a határozott ítélet (osztályozás) jelenti fáradozásainak elismerését, olykor bátorítást, útmutatást, ösztönzést, irányítást a további munkához.

Az osztályzatoknak bizonyos szerepük van a nevelő személyek, a szülők felé is: nevelő munkájukat irányítják, utat mutatnak, hogy kell segíteni, tanácsot adni az iskola és életpálya választásában”... [15]

## **Osztályozás nélküli értékelés**

### **A számszerűség elhagyásának elve**

Nem sokkal az osztályozás általános bevezetése, gyakorlattá válása után különböző szempontból bírálták Európa-szerte — napjainkban is — a klasszifikálás elvét.

A bírálók egyik csoportja csak a már elemzett, bemutatott hibákat kívánja kiküszöbölni: jobb oktatást, a tanulók alaposabb megismerését és ennek kapcsán a személyiség-fejlődésre pozitívabban ható értékelést, osztályozást sürgetnek már a múlt század végétől. A másik csoport felveti az osztályozás egyes funkcióinak — vagy valamennyinek — a létjogosultságát:

- Szükséges-e az iskolai osztályozás a tanulók minősítése céljából?
- Nincs-e emberieségtől megfosztó mozzanata a másokról kimondott ítéletben?
- Nincs-e nevelésellenes és antidemokratikus kihatás az osztályozási gyakorlatban?
- Alkalmas-e az osztályozás formája „technikája” arra, hogy funkcióját betöltse?
- A gyermek — ha osztályozzák — nem az ismeretek elsajátításáért tanul, hanem a jó osztályzat megszerzéséért.

Hazánkban már 1894-ben felmerült az osztályozás megszüntetésének gondolata: 1903-ban „megfelelt”, „nem felelt meg” minősítési fok gyakorlatát szeretnék többen megvalósítani;

- A Gyermektanulmányi Társaság egyértelműen az osztályozás radikális eltörlése mellett foglal állást, s javasolja, hogy a képesség megítélésénél a gyermeki személyiség egészét vegyék figyelembe és ennek megítéléséhez, vizsgálatához pedig lélektani szempontokat juttassanak érvénybe: adjanak általános jellemzést a tanulókról, amely meggyőzően tájékoztat a gyermek érdeklődéséről, képességéről, szorgalmáról.

Kemény Gábor 1912-ben szintén tiltakozik a tanulói értékelés leegyszerűsítése, a csak számjegyes osztályozás ellen. (A „Gyermek” című folyóiratban.)

Az osztályozás és a vizsgák korabeli rendszerét, formalizmusát erőteljesen bírálták a Magyar Tanácsköztársaság idején, és ezt rendeletekben is megfogalmazták: „... ezentúl a tanév végén a tanulókat nem kell többé különböző fokozatokba sorolni, hanem csupán azt kell megállapítani — minden egyes tanulóról — hogy a megadott követelményeknek megfelel-e vagy nem.” [16]

Az iskolai bizonyítványokba tehát két minősítést írtak:

„megfelelt”

„nem felelt meg”.

A Népbiztosság ugyancsak megszüntette az érettségi vizsgát is, amelyet a rendelet szerint a tantestületi értekezlet helyettesít, ahol a diákok képviselői is elmondhatják véleményüket, és a tanulókat csupán az év végi osztályozásnak megfelelően minősítik. [17]

A felszabadulást követő első években megindult vitában ismét felmerült az osztályozás bírálata és újszerű megoldási javaslatok is napvilágot láttak, de gyakorlati megvalósításra nem került sor: Az 1972-es oktatáspolitikai határozat néhány megállapítását követő minisztériumi irányelvek, utasítások, OPI által irányított kísérletek a következőképpen foglaltak állást az osztályozással kapcsolatban: — Részben összefoglalták, megerősítették az 1960-as évek végétől kialakult törekvéseket, részben új, nem alapvető változást tartalmazó rendelkezéseket hoztak (Az 1. és 5. osztályokban, valamint az első alkalommal tanult tárgyaknál eltörölték a félévi osztályzatot; az első hónapokban a számszerű osztályozást, az érdemjegyekkel minősítést.)

Bár az osztályozás mai formájának megszüntetését direkt módon nem mondják ki az OPI által 1973-ban kiadott Irányelvek, de az elemzés, helyzetkép bemutatása során csupán a negatívumokat sorolják fel, és kilátásba helyeznek — az értékelés-szabályozás reformja érdekében — egy gyökeresebb változást:

„Mindenekelőtt bátrabban vizsgáljuk a jelenlegi rendszer gyengéit, ezzel előkészítve önmagunkat — és az egész közvéleményt — egy későbbi gyökeres változásra”. [18]

Ennek jegyében szüntette meg a Művelődésügyi Minisztérium az érettségi vizsga korábbi minősítési fokozatait az 1973/74-es tanévtől. A közvélemény nyomására,

a pedagógusok országosan egyöntetű tiltakozására visszavonták a rendelkezést. Három szempontot emelnek ki a tiltakozó elemzések: az új rendelkezés nem biztosította az érettségi

rangsoroló,

szelektáló,

pedagógiai: ösztönző funkcióját.

Összességében mind a tanulmányi fegyelemre, mind a tanulók magatartására, szorgalmára negatívan hatott.

A Szovjetunióban az intervenciót követő években a Dalton-terv szerint, határozott tanterv nélkül folyt az oktatás, amihez természetesen, osztályozást nem alkalmazhattak a nevelők.

Közismert neveléstörténeti tény, hogy az SZKP határozata szüntette meg a munkafegyelmet lazító, kifogásolható állapotot, amelynek értelmében a tantervi fegyelmet, az értékelés, osztályozás korábbi funkcióit visszaállították.

A második világháború után — 1959-ben a Szovjetszkaja Pedagógika című folyóirat hasábjain komoly vita indult meg a tanulók ismereteinek értékeléséről és osztályozásáról. Ennek során több hozzászóló úgy vélte, hogy az osztályzatokért folyó hajszra öncélúvá válik, kiszorítja a tanulók tudatából a valódi ismeretszerzés iránti vágyat. A vita akkor úgy dőlt el, hogy fent kell tartani az ötjegyű osztályozási rendszert.

Ezt egyik tanulmány így indokolja: „... a számokban kifejezett értékelés a négyöt egység határain belül lehetőséget nyújt mind a kisiskolások, mind pedig a felsőosztályosok számára, hogy összehasonlítsák eredményeik minőségét a tanulás különböző szakaszaiban.

Az osztályzat segít, hogy világosan és pontosan meghatározzuk az előrehaladás fokát”. [19]

Az elmúlt másfél évtizedben a széles körű vita, több kísérlet igyekezett tisztázni a kérdést, közelebb kerülni a megnyugtató megoldáshoz.

Zankov, L. V. professzor az *osztályozás nélküli oktatás témakörében* végzett kísérletet. A kiinduláshoz a következőképpen fogalmazta meg az elméleti alapot:

„Az osztályozás maga nem ösztönző, hanem maga a tanulás iránti érdeklődés, azaz az olyan érdeklődés, amely mellett a gyermekek nem az osztályozásért tanulnak, hanem az új iránti megismerés vágya készteti őket tanulásra.” [20]

Érintette a kérdést a lipecki pedagógusok kísérlete is, akik többéves kísérletezőmunkájuk során azt állapították meg, hogy a tanulók a tanártól kapott osztályzatokat helyezik előtérbe. Az 1965-ben fellángolt sajtóvitában is több szovjet köztársaság pedagógusai elemzik, bemutatják az ötszámjegyes osztályozási rendszer fogyatékoságait, azt mégis határozottan ellenzik, hogy a számonkérésnél mellőzzék a számjegyek szerinti értékelést, az osztályozást. A Szovjetunióban 1972-ben bevezették az átlagosztályzatot az egyetemi, főiskolai felvételnél. A 2 éves tapasztalatról ír az Izvesztyija 1974-ben, és a következőket állapítja meg: a *fenntartással* élők szerint korai lenne még következtetést levonni, hiszen az eredmény nem egyértelmű, nem kívánatos tendenciák figyelhetők meg, összességében ellentmondásos a helyzet; az *optimista nézetek szerint* viszont annak hatására, hogy az osztályzatot — átlagosztályzat — beszámítják a felsőoktatási intézmények felvételeinél, emelkedett az általános műveltség színvonala, sőt egyes intézményekben javult az elsőévesek összetétele. [21]

A Szovjetunióban tehát a tanulmányi munka értékelésében az osztályozásnak

egyértelműen határozott szerepe, funkciója van, az 1970-ben megjelent új Rendtartás 13. pontja így rendelkezik:

„A tanulók tudását 5 (jeles), 4 (jó), 3 (közepes), 2 (rossz) és 1 (nagyon rossz) osztályzatokkal értékelik. Egyes tantárgyakban (ének, testnevelés) a tanulók előmenetelét „megfelelt” és „nem felelt meg” minősítéssel lehet értékelni.” [22]

Európa legtöbb államában valamilyen formában felmerült az elmúlt száz évben a számokkal kifejezett osztályozás bírálata, az értékelés minél jobb formáinak keresése; esetleg mással helyettesítése, de amikor az osztályozás funkcióját sorbavették, a gyökeres változtatástól szinte kizárólag elálltak, vagy ha erre sor került, előbbtöbb visszaállították a korábbi gyakorlatot, a számjegyes értékelést, osztályozást.

„A dolgok jelenlegi állása mellett gyakorlatilag az osztályzatok nyújtják csupán azt az információt, melyre a gyermek — család — iskola és társadalom viszonylatában támaszkodni lehet. Világos tehát, hogy nem lehet lemondani róla mindaddig, amíg valami mással nem tudjuk helyettesíteni.”

Állapították meg 1974-ben Montreaux-ban tartott pszichológiai szeminárium során résztvevő európai országok pszichológusai is. [23]

„A számok nélkülözhetetlenek a mai barátságtalan időkben, amikor gyorsan szelektálni kell, a minősítést lezárni, felmérni és megítélni ...” [24]

### **Osztályozás és írásbeli kiegészítés**

Néhány európai országban gyakorlattá vált az értékelés két formájának együttes alkalmazása tanév végén:

- számszerű osztályozás
- írásbeli jellemzés

A Német Demokratikus Köztársaságban kialakult pedagógiai gyakorlat szerint az év végi bizonyítványok egyik oldalán az *Osztályzatok* (öt teljesítményszintben) a másikon az *írásbeli jellemzések* találhatók.

Abból az elvi kiindulópontból fogalmazták meg álláspontjukat, hogy az osztályzat nem mutatja meg pontosan a tanulók erő kifejtését, egyéni törekvéseit, a személyiségfejlődés egészét, s ezeket jellemzés keretében — amelyhez a tanév során rendszeresen gyűjtetik az adatokat — külön kell értékelni.

\* \* \*

A napjainkban kialakult állásfoglalások, kísérletek nem egyértelműen megnyugtatóak. Hiányzik legtöbbjükben az értékelés-osztályozás témakörének komplex szemlélete.

Nagyon sok tanulmány, elemzés a kiindulópontul választott elméleti feltevését nem bizonyította be, az lehet igaz is, de nem is, így természetesen a kétes igazságra felépített indoklás alapján levont következtetés kétes hitelű.

Ezt a már többször jelzett bizonytalanságot tükrözi nagyon világosan az 1974-ben Montreux-ban tartott pedagógiai szeminárium során elhangzott előadássorozat és az azt követő vita a Neuchatel-i Egyetem Pszichológiai Intézetének rendezésében. Itt ugyanis a legnagyobb zűrzavar volt, hiányzott a felszólalók közös nyelve, fogalomrendszere, stb. Amikor pedig — annak felvetése után, hogy eltöröljék-e az osztályzatokat — arról kellett állásfoglalni, hogyan tovább a tanulók értékelése, osztályozása terén, így összegezték mondanivalójukat:

„A dolgok jelenlegi állása mellett gyakorlatilag az osztályzatok mutatják csupán azt az információt, melyre a gyermek—család—iskola és társadalom viszonylatában támaszkodni lehet.”

Amikor pedig az osztályozás-helyetti lehetőségek számbavétele után a helyzet-kép nagyon homályosnak és zűrzavarosnak tűnt, így fogalmaztak: „Világos tehát, hogy nem lehetne lemondani róla mindaddig, amíg valami mással nem tudjuk helyettesíteni.”

Fontos, igen lényeges kérdésről van szó. Éppen ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy megvizsgáljuk a jelenlegi helyzetet, hogy megismerjük minél jobban az értékelés-osztályozás témakörével kapcsolatos személyek véleményét. Ezért fordultunk tanulóknak, szülők, pedagógusok, tanárjelöltekhez, hogy meg tudjuk véleményüket, hogy egybe vessük mindezt elveinkkel, hogy minél jobban láthassuk hibáinkat, feladatainkat e téren, úgy véltük, csak így nyújthatunk megalapozott segítséget e fontos pedagógiai kérdés korszerűsítéséhez.

## IRODALOM

- [1] P. BALOGH KATALIN: Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia Kossuth Bp. 1970. 371—72. p.
- [2] Új Magyar Lexikon Akadémiai Kiadó, Bp. 1961. 317. old.
- [3] „Iskolai értékelés és kiválasztás”. Budapest 1934.
- [4] BOGNÁR CECIL: Szelekció és osztályozás. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1937. február.
- [5] RISSZ, V. L.—LJADUMOVA N. JA: Az ismeretek és képességek ellenőrzésének és értékelésének objektivitása az iskolában. Szovjetszkaja Pedagógika 1974. 9. sz. Dokumentációs anyag.
- [6] KIS ÁRPÁD: Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. Magyar Pedagógia 1973. 1—2. 3. old.
- [7] DR. NAGY SÁNDOR: Didaktika. Tankönyvkiadó, 1967. 231—237. old. A tanulók tudásainak ellenőrzése, teljesítményeik mérése, értékelése, osztályozása. — 232. old. I. m. — 235. old. —
- [8] DR. ÁGOSTON GYÖRGY: Nevelésméлет. Tankönyvkiadó 1970. 301. old.
- [9] SZOKOLSZKY ISTVÁN: A tanulók értékelése és osztályozása. OPI Budapest, 1964. 12. old.
- [10] BYOK—NORBELL: Az eredmények ismeretének befolyása a tanulás menetére. Közl.: Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, 1964. Bp.
- [11] ORMAI VERA: A különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia, 1962/4. sz. 382—417. old.)
- [12] ÁGOSTON GYÖRGY—VESZPRÉMI LÁSZLÓ: A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 1967/3. sz.
- [13] DR. OHL, W.—DR. WECH, H.: Az iskolai értékelési gyakorlat javítása emeli a szocialista oktatás és nevelés színvonalát. Deutsche Lehrzeitung 1972/4. Dokumentációs anyag — 4. old.
- [14] SZÉKELY ENDRÉNÉ—SZOKOLSZKY ISTVÁN: Didaktika műszaki pedagógusok számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1975. 211. old.
- [15] DR. LANG LUDWIG: A tanulmányi eredmények osztályozási problémái. Erziehung und Unterricht. 1963. I. kötet 311. Dokumentációs anyag.
- [16] A Népbiztosság 28. NK. sz. rendelete TT. III. K. 104—105. p.
- [17] A Népbiztosság 30. NN. sz. rendelete TT. III. K. 106. p.
- [18] Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. OPI Tankönyvkiadó, 1973. 6. old.
- [19] LEMBERG, R. G.: A tanulók ismereteinek és képességeinek számonkérése. Szovjetszkaja Pedagógika, 1960. 1. sz. Dokumentációs anyag.
- [20] ZANKOV, L. V.: Az alsó tagozati oktatás és a didaktika kérdései Narodnoe Obrazovanie. 1964. 7. sz. Dokumentációs anyag.
- [21] Izvestija, 1974. 214. sz. 5. p.
- [22] A Szovjetunió általánosan képző középiskoláinak szabályzata. Ucsitel'szkaja Gazeta, 1970. 110. sz.
- [23] CARDINET, J.: Az olvasás célkitűzései. A Neuchatel-i Egyetem Pszichológiai Intézetének rendezésében Montreux-ban tartott pedagógiai szeminárium során elhangzott előadás. A Schweizer Erziehung—Rundschau 1974. 4. sz. Dokumentációs anyag.
- [24] M. WAGENSCHNEIN — Stuttgart — Idézi: WEIS, R.: A szájmegyes osztályozás előnyei és hátrányai. Schule und Psychologie 1969. 7. sz. Dokumentációs anyag.

*László Veszprémi*

Der Ausgangspunkt der Studie formuliert, welcher Zusammenhang heutzutage zwischen den durch die gesellschaftlich-wissenschaftlich-technische Umwälzung hervorgebrachten Veränderungen und der Modernisierung des Schulsystems, der organisatorischen Formen, des Inhalts und der Methodik des Unterrichts besteht. Im weiteren wird darauf hingewiesen, dass die Modernisierung der Bewertung und Zensierung nur gemeinsam vorstellbar ist, da sie eng zusammenhängt mit dem Ganzen der Unterrichts und Erziehungstätigkeit.

Dann folgt eine Analyse der Funktion der Bewertung, der Zensierung von vergleichend-pädagogischer Sicht im Laufe der Erziehungsgeschichte: vor allem in den verschiedenen europäischen Ländern. Die ersten Daten sind aus dem 16. Jahrhundert — aus der sächsischen Schulordnung, 1530 zitiert, zur ausführlicheren Darlegung des Themas schöpft der Verfasser aber auch aus dem Material der Erziehungsgeschichte der letzten hundert Jahre.

## ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

*Ласло Веспреми*

Основная цель работы — определить, какое отношение существует в наши дни между изменениями, вызванными социальной и научно-технической революцией, и системой школьного образования, модернизирующей её организационных форм, содержания и методов. В дальнейшем автор указывает на то, что модернизацию оценки знаний учащихся и выставления оценок необходимо осуществлять одновременно, так как они находятся в тесной взаимосвязи со всей учебно-воспитательной работой.

Затем автор анализирует функцию оценки знаний и выставления оценок с точки зрения сопоставительной исторической педагогики, в первую очередь в разных европейских странах.

Первые данные автор приводит из XVI века — (саксонский «Школьный распорядок», 1530), однако подробные данные к последованию он черпает из последнего столетия истории педагогики.



## HANGRENDSZEREK ÉS MODUSZOK

Bárdos Lajos rendszerezési elveit alkalmazva írta és összeállította

AVASI BÉLA

### I.

(folytatás)

#### 9. A hármas mértékrendszer törvényszerűségei

Egyik korábbi fejezetünkben megállapítottuk, hogy a vizsgált ötfokú hangrendszerek moduszainak S-értékei összegükben azonosak. Ez az összeg mind a pentatónia, mind a pentachord esetében 24.

Ha e két ötfokú hangrendszer enharmonikus változatainak Q-értékeit összegezzük, ugyancsak 24-et kapunk eredményül.

$$\begin{array}{l} 2 + 4,8 + 4,8 + 6,2 + 6,2 = 24 \\ 2,4 + 4,4 + 5 + 6 + 6,2 = 24 \end{array}$$

Általánosságban: bármely ötfokú hangrendszer moduszainak S-értékösszege, valamint a rendszerek enharmonikus variánsainak Q-értékösszege mindig 24.

Más-más értékösszeget, de hasonló törvényszerűséget tapasztalhatunk az ötnél kevesebb, vagy az ötnél több hangból álló hangrendszerekben is.

Az azonos fokú hangrendszerek enharmónikus variánsainak L<sup>o</sup>-értékei összegükben szintén állandóak. Az idézett ötfokú hangrendszerek példáiban:

$$\begin{array}{l} 5^\circ + 12^\circ + 12^\circ + 12^\circ + 12^\circ = 53^\circ \\ 6^\circ + 11^\circ + 12^\circ + 12^\circ + 12^\circ = 53^\circ \end{array}$$

de a többi ötfokú hangrendszer esetében is ez az összeg 53°.

A különböző fokú hangrendszerek L<sup>o</sup>-, Q- és S-értékeiben megfigyelhető törvényszerűségek számszerű eredményeit 10. táblázatunk tartalmazza: (Lásd a következő lapon!)

Táblázatunkból kitűnik, hogy az L<sup>o</sup>-értékek összege fokról-fokra 13-mal több és több. Ennek magyarázata abban rejlik, hogy az enharmonikus változatok száma is fokról-fokra eggyel gyarapodik, már pedig az enharmóniák L-értéke 13°. (Lásd: a 8. fejezetben közölt As-tól Gis-ig tartó kvintsorozatot!)

A Q-, ill. S-értékek összegszerű egyezései a tizenkétfokúságra vezethetők vissza. Nemcsak a hangközök és enharmóniájuk Q-értékeinek összege 12, hanem a hangközök és megfordításuk S-értékeit összeadva is 12-öt kapunk. A hangközökből és enharmóniájukból épülnek a hangrendszerek enharmonikus variánsai, a hangközökből és fordításukból pedig a hangrendszerek moduszai. A Q-, ill. az S-értékekben megnyilvánuló törvényszerűségek tehát mindkét helyen hasonló módon jelentkeznek.

Akár a Q-, akár az S-értékeket vizsgáljuk, a növekedés mértéke az adatok számával van összefüggésben. A kétfokú hangrendszerek enharmonikus variánsaira,

A hangrendszer ill. modusz hangjának száma	Egy hangrendszer ill. modusz			
	L°-értékeinek összege	Q - ill. s - értékeinek		
		összege	átlaga	adatszám
1 - fokúság	1°	—	—	—
2 - fokúság	14°	12	12	1
3 - fokúság	27°	48	16	3
4 - fokúság	40°	120	20	6
5 - fokúság	53°	240	24	10
6 - fokúság	66°	420	28	15
7 - fokúság	79°	672	32	21
8 - fokúság	92°	1008	36	28
9 - fokúság	105°	1440	40	36
10 - fokúság	118°	1980	44	45
11 - fokúság	131°	2640	48	55
12 - fokúság	144°	3432	52	66

illetve moduszaira egy adat jellemző, a másik Q-, ill. S-érték ezt egészíti ki 12-re.  
A kis szekund és bő prím, illetve kis szekund és nagy szeptim példájában:

As	5	Gis	7	ill.	as	1	g	11
G		G			g		as	

Itt tehát a Q-, ill. az S-értékek összege megegyezik az átlagok összegével.

Három hang esetében már 1 + 2, azaz három adatunk van. A dúr hármashangzatok példájában:

Ais	4	3	Cis	9	1	Fis	11	8
Cis	1		Fis	8		B	3	
Fis			B			Des		

$$Q = 8 + 18 + 22 = 48, \quad 48 : 3 = 16$$

cis	7	3	fis	8	5	ais	9	4
ais	4		cis	3		fis	5	
fis			ais			cis		

$$S = 14 + 16 + 18 = 48, \quad 48 : 3 = 16$$

A 4-, 5-, 6-, 7- stb. fokú hangrendszerek, ill. moduszok Q-, ill. S-értékeinek összege mind több és több adathból tevődik össze. Az adatszámok növekedésében a következő szabályszerűség figyelhető meg:

$$(1+1)=2, (2+1)=3, (3+2+1)=6, (4+3+2+1)=10, \\ (5+4+3+2+1)=15, (6+5+4+3+2+1)=21 \text{ stb.}$$

A zárójelbe tett számok úgy is értelmezhetők, hogy a kétfokúság két egyfokúságot tartalmaz, a háromfokúság egy kétfokúságot és egy egyfokúságot stb. A több hangból álló hangrendszerek, ill. moduszok tehát magukba foglalják a náluk kevesebb hangból álló rendszereket, ill. moduszokat. Ezt a Q-, ill. az S-értékek összegei is bizonyítják. Az ötfokú hangrendszerek, ill. moduszok esetében pl. a Q-, ill. S-értékek összege 240, mely a következő részösszegekre bontható:

$$12 + 36 + 72 + 120 = \\ (1 \times 12) + (3 \times 12) + (6 \times 12) + (10 \times 12) = 240$$

Az összeadandók a 2-, 3-, 4- és 5-fokú rendszerek, ill. moduszok adatszámainak és 12-nek szorzatai. A több hangból álló rendszerek és moduszok Q-, ill. S-értékeinek összegei hasonló törvényszerűséget mutatnak.

## II.

### A KROMATIKUS—ENHARMÓNIKUS TIZENKÉTFOKÚSÁG HANGKÖZEIBŐL ALKOTOTT HANGRENDSZEREK ÉS MODUSZOK ZENEI RENDJE

#### 1. Egy-, két- és háromfokúság

A zenében egy hangmagasságnak is lehet önálló szerepe. Az azonos hangmagasságok hangköze a tiszta prím. A tiszta prím megfordítása, a tiszta oktáv, megmarad az egyfokúság keretein belül.

Egy hangköz és annak megfordítása kétfokú hangrendszert ad. A kétfokúság moduszai a hangközök. A kétféle hangmagasságból álló dallamok hangkészlete *biton*, ill. *bichord*.

A háromfokúság leggyakoribb zenei képletei a tercépítkezésű hármashangzatok, valamint a *triton*, ill. *trichord* hangkészletű dallamok. A dúr akkord pl. modusz értelmű, a dúr akkord megfordításaival együtt: hangrendszert alkot.

#### 2. Egy-, két- és háromfokú hangrendszerek

A kromatikus-enharmonikus tizenkétfokúság hangközeiből alkotható egy-, két-, három-, (stb.)-fokú hangrendszereket kvintszerkezetük alapján csoportosítottuk, foglaltuk táblázatokba. A rendszerek hangjait a tiszta kvintek sorozatában a legkisebb  $L^\circ$ -értéktől kezdve  $12^\circ$ -ig bezárólag helyeztük el. Szoros kvintláncolat természetesen csak az első rendszerek hangjai képeznek, a többiek soraiban a kimaradó kvinthangokat vonalkával jelöltük. Az As-tól Gis-ig tartó sorozatba úgy illesztettük bele a rendszerek hangjait, hogy a két szélső hang D centrumtól azonos távolságra kerüljön. Ez az elrendezés azonban csak a páratlan számú  $L^\circ$ -értékek soraiban lehetséges. Itt, a teljes szimmetriát mutató rendszereket egy sorban, a tükör-megfordítást alkotó rendszereket két, összetartozó sorban ábráztuk. (Ez utóbbiak csak a három és a háromnál többfokú rendszerek közt fordulnak elő). A páros számú  $L^\circ$ -értékek esetében mindig két összetartozó sort találunk. A felső sorban a hangok a b-s mó-

dosítású hangok felé (szubdomináns irány) tolódnak el, az alsó sorban pedig a keresztel módosult hangok felé (domináns irány). Ha e két sor azonos szerkezetű, akkor egy rendszer S-, ill. D-változatáról beszélünk.

A 2. rovatban levő számok a hangrendszer skáláját alkotó intervallumok S-értékeit mutatják. A két, három (stb.) lehetőség közül mindig a legkisebb nagyságrendű számértéket irtuk ide.

A 3. rovatban a hangrendszer  $L^\circ$ -értékét, a 4.-ben a rendszerek hangjainak Q-átlagát találjuk. Azonos  $L^\circ$ -érték mellett a Q-átlagok növekvő sorrendet mutatnak.

A római számok a hangrendszerek sorszámai. Az ikerrendszereket, (melyek egymás tükör-megfordításai) két, kötőjellel egybekapcsolt, római szám jelöli. A zárójelbe tett számokkal az enharmonikus variánsokra utaltunk. Itt a kötőjellel összevont számok egyazon hangrendszer és egyazon enharmónia iker-variánsait jelölik. (Ez utóbbiak szerkezete megegyező, kvintábrájuk azonban egymás tükörképe.)

A hangrendszerek sorrendjét az (1) variáns  $L^\circ$ -értéke határozza meg, a kisebb  $L^\circ$ -értékűek előbbre, a nagyobbak hátrébb kerülnek. Azonos  $L^\circ$ -érték esetén az (1) variáns hangjainak Q-átlaga dönt, itt is a kisebb számértékűek vannak előbb. Ha két vagy több rendszer (1) variánsának  $L^\circ$  értéke is, Q-átlaga is megegyező, akkor a (2) variáns értékszámaikat vettük figyelembe.

Az egy- és kétfokú hangrendszerek összefoglaló táblázata:

D	0—12	$1^\circ$	0	I.
GD DÁ	5—7	$2^\circ$	1	I. (1) S (1) D
G—Á	2—10	$3^\circ$	2	II. (1)
C—Á G—É	3—9	$4^\circ$	3	III. (1) S (1) D
C—É	4—8	$5^\circ$	4	IV. (1)
F—É C—H	1—11	$6^\circ$	5	V. (1) S (1) D
F—H	6—6	$7^\circ$	6	VI. (1—2)
B—H F—Fis	1—11	$8^\circ$	7	V. (2) S (2) D
B—Fis	4—8	$9^\circ$	8	IV. (2)
Es—Fis B—Cis	3—9	$10^\circ$	9	III. (2) S (2) D
Es—Cis	2—10	$11^\circ$	10	II. (2)
As—Cis Es—Gis	5—7	$12^\circ$	11	I. (2) S (2) D

Nem közöltünk enharmonikus variánst az egyfokú hangrendszerhez, mert a tiszta prím enharmonikus hangköze, a szűkített szekund, kívül esik a tizenkétfokúság határain: pl. az As—Gis  $L^\circ$  értéke  $13^\circ$ .

A kétfokú hangrendszerek mindegyikének eltérő  $L^\circ$ -értéke, ill. Q-átlaga van. Az I., III. és V. rendszert két azonos szerkezetű sor képviseli: a kvintorozatok

S-, ill. D- változatai. A VI. rendszer enharmoniai ikervariánst alkotnak: a bő kvart enharmonikus a szűkített kvinttel.

A háromfokú hangrendszerek összefoglaló táblázata:

GDÁ	2—2—5	3°	1 1/3	I. (1)
CG—Á G—ÁÉ	2—3—7 2—7—3	4° 4°	2 2	II— (1) —III. (1)
CG—É C—ÁÉ	3—5—4 3—4—5	5° 5°	2 2/3 2 2/3	IV— (1) —V. (1)
C—D—É	2—2—8	5°	2 2/3	VI. (1)
FC—É C—ÉH	1—7—4 1—4—7	6° 6°	3 1/3 3 1/3	VII— (1) —VIII. (1)
F—G—É C—Á—H	1—2—9 1—9—2	6° 6°	3 1/3 3 1/3	IX— (1) —X. (1)
FC—H F—ÉH	1—5—6 1—6—5	7° 7°	4 4	XI— (1) —XII. (1)
F—G—H F—Á—H	2—4—6 2—6—4	7° 7°	4 4	XIII— (1) —XIV. (1)
F—D—H	3—3—6	7°	4	XV. (1)
BF—H F—HFis	1—6—5 1—5—6	8° 8°	4 2/3 4 2/3	—XII. (2) XI— (2)
B—C—H F—É—Fis	1—1—10 1—1—10	8° 8°	4 2/3 4 2/3	XVI. (1— XVI. —2)
B—G—H F—Á—Fis	1—8—3 1—3—8	8° 8°	4 2/3 4 2/3	XVII— (1) —XVIII. (1)
BF—Fis B—HFis	1—4—7 1—7—4	9° 9°	5 1/3 5 1/3	—VIII. (2) VII— (2)
B—C—Fis B—É—Fis	2—6—4 4—6—2	9° 9°	5 1/3 5 1/3	—XIV. (2) XIII— (2)
B—G—Fis B—Á—Fis	1—3—8 1—8—3	9° 9°	5 1/3 5 1/3	—XVIII. (2) XVII— (2)
B—D—Fis	4—4—4	9°	5 1/3	XIX. (1—3)
EsB—Fis B—FisCis	3—4—5 3—5—4	10° 10°	6 6	—V. (2) IV— (2)
Es—F—Fis B—H—Cis	1—9—2 1—2—9	10° 10°	6 6	—X. (2) IX— (2)
Es—C—Fis B—É—Cis	3—3—6 3—3—6	10° 10°	6 6	XV. (2— XV. —3)
Es—G—Fis B—Á—Cis	1—8—3 1—3—8	10° 10°	6 6	XVII— (3) —XVIII. (3)
EsB—Cis Es—FisCis	2—7—3 2—3—7	11° 11°	6 2/3 6 2/3	—III. (2) II— (2)
Es—F—Cis Es—H—Cis	2—2—8 2—2—8	11° 11°	6 2/3 6 2/3	VI. (2— VI. —3)

Es—C————Cis	1—2—9	11°	6 2/3	IX— (3)
Es————É——Cis	1—9—2	11°	6 2/3	—X. (3)
Es—G————Cis	2—4—6	11°	6 2/3	XIII— (3)
Es————Á——Cis	2—6—4	11°	6 2/3	—XIV. (3)
Es—D————Cis	1—1—10	11°	6 2/3	XVI. (3)
AsEs————Cis	2—5—5	12°	7 1/3	I. (2—
Es————CisGis	2—5—5	12°	7 1/3	I. —3)
As—B————Cis	2—3—7	12°	7 1/3	II— (3)
Es————Fis—Gis	2—7—3	12°	7 1/3	—III. (3)
As—F————Cis	3—5—4	12°	7 1/3	IV— (3)
Es————H——Gis	3—4—5	12°	7 1/3	—V. (3)
As—C————Cis	1—7—4	12°	7 1/3	VII— (3)
Es————É——Gis	1—4—7	12°	7 1/3	—VIII. (3)
As—G————Cis	1—5—6	12°	7 1/3	XI— (3)
Es————Á——Gis	1—6—5	12°	7 1/3	—XII. (3)

A 19 háromfokú hangrendszer közül 5 egyes és 7 iker-rendszert találunk.

Az I., VI., XV. és XVI. rendszerek enharmonikus variánsai egy esetben szimmetrikus kvintábrát mutatnak, egy esetben pedig tükörképet (iker-variáns). A szimmetrikus szerkezetek  $L^\circ$ -értéke mindenütt páratlan szám, tehát S-, ill. D-változat nincs a háromfokúságban. A XIX. rendszerben mindhárom enharmonikus-variáns kvintábrája azonos.

Az iker-rendszerek kvintorozatai közül a felső sor középső hangja a szubdomináns irány felé tolódik el, az alsó sor középső hangja viszont a domináns felé. A kisebb sorrendi számot a szubdomináns töltésű (1) variáns kapta. A (2) variánsban a rendszerek szubdomináns, ill. domináns töltése felcserélődik, ezért ezeknél felül a nagyobb római számot láthatjuk, s alul a kisebbet.

### 3. Egy-, két- és háromfokú moduszok

Az egyfokúságban a hangrendszer és a modusz fogalmának megkülönböztetése értelmetlen.

A két-, három- (stb.)-fokú moduszokat s értékszámuakat a hangrendszerek sorrendjében foglaltuk táblázatba.

Az első rovat római száma a hangrendszer sorszáma. Az alatta levő, zárójelbe tett, számok az enharmonikus variánsokat jelzik. Mindegyik variáns mellé feltüntetjük  $L^\circ$ -értékét is.

A második rovat felső sorában a rendszer skáláját alkotó hangközök S-értékeit láthatjuk. Az alatta levő hangközrövidítések az enharmonikus variánsok megfelelő intervallumaira utalnak.

A 3., 4., (stb.) rovatának felső sorában levő számok a moduszok skáláját alkotó hangközök S-értékei. (A kétfokú moduszt egy szám, a háromfokút két szám stb. jelöli.) Az S-értékszámok alatt levő egész és vegyes tört számok a moduszok Q + S-átlagértékei.

A kétfokú moduszok összefoglaló táblázata:

I.	5—7	5	7	II.	2—10	2	10
(1) 2°	t4—t5	3	4	(1) 3°	n2—k7	2	6
(2) 12°	b3—sz6	8	9	(2) 11°	sz3—b6	6	10
III.	3—9	3	9	IV.	4—8	4	8
(1) 4°	k3—n6	3	6	(1) 5°	n3—k6	4	6
(2) 10°	b2—sz7	6	9	(2) 9°	sz4—b5	6	8
V.	1—11	1	11	VI.	6—6	6	—
(1) 6°	k2—n7	3	8	(1—2) 7°	b4—sz5	6	—
(2) 8°	b1—sz8	4	9		sz5—b4	6	—

A legkisebb Q+S-átlagértékét a II. rendszer (1) variánsának 2 S-értékű hangközének rovatában találjuk. Ez a nagy szekund hangközt jelenti. Azonos Q+S-átlagértékű a-tiszta kvart, a kis terc és a kis szekund, L-értékük azonban különböző (2°, 4°, 6°). A VI. rendszer enharmonikus hangközei S-értékben is megegyeznek, tehát Q+S-átlaguk is azonos.

A háromfokú moduszok összefoglaló táblázata:

I.		2 — 5 — 5	2—5 — 5—2	5—5	
(1)	3°	n2— t4— t4	3 — 3	4	
(2— —3)	12°	sz 3 t4—b3 b3— t4	6 — 6	7	
II—		2 — 3 — 7.	2—3	7—2.	3—7
(1)	4°	n2— k3— t5	2 2/3	4	4 1/3
(2)	11°	sz3— b2— t5	5	6 1/3	6 2/3
(3)	12°	n2— b2— sz6	5 1/3	6 2/3	7
—III.		2 — 7 — 3	3—2	2—7	7—3
(1)	4°	n2— t5— k3	2 2/3	4	4 1/3
(2)	11°	sz3— t5— b2	5	6 1/3	6 2/3
(3)	12°	n2— sz6— b2	5 1/3	6 2/3	7
IV—		3 — 5 — 4	4—3	3—5	5—4
(1)	5°	k3— t4— n3	3 2/3	4	4 1/3
(2)	10°	b2— t4— sz4	5 1/3	5 2/3	6
(3)	12°	k3— b3— sz4	6	6 1/3	6 2/3
—V.		3 — 4 — 5	3—4	5—3	4—5
(1)	5°	k3— n3— t4	3 2/3	4	4 1/3
(2)	10°	b2— sz4— t4	5 1/3	5 2/3	6
(3)	12°	k3— sz4— b3	6	6 1/3	6 2/3
VI.		2 — 2 — 8	2—2	2—8 — 8—2	
(1)	5°	n2— n2— k6	2 2/3	4 2/3—4 2/3	
(2— —3)	11°	sz3— n2— b5 n2— sz3— b5	4 2/3	6 2/3—6 2/3	

VII—		1 — 7 — 4	4—1	1—7	7—4
(1)	6°	k2— t5— n3	3 1/3	4 1/3	5 1/3
(2)	9°	b1— t5— sz4	4 1/3	5 1/3	6 1/3
(3)	12°	b1— sz6— n3	5 1/3	6 1/3	7 1/3
—VIII.		1 — 4 — 7	1—4	7—1	4—7
(1)	6°	k2— n3— t5	3 1/3	4 1/3	5 1/3
(2)	9°	b1— sz4— t5	4 1/3	5 1/3	6 1/3
(3)	12°	b1— n3— sz6	5 1/3	6 1/3	7 1/3
IX—		1 — 2 — 9	1—2	9—1	2—9
(1)	6°	k2— n2— n6	2 1/3	5	5 1/3
(2)	10°	b1— n2— sz7	4	6 1/3	6 2/3
(3)	11°	b1— sz3— n6	4 1/3	6 2/3	7
—X.		1 — 9 — 2	2—1	1—9	9—2
(1)	6°	k2— n6— n2	2 2/3	5	5 1/3
(2)	10°	b1— sz7— n2	4	6 1/3	6 2/3
(3)	11°	b1— n6— sz3	4 1/3	6 2/3	7
XI—		1 — 5 — 6	1—5	6—1	5—6
(1)	7°	k2— t4— b4	4	4 1/3	5 2/3
(2)	8°	b1— t4— sz5	4 1/3	4 2/3	6
(3)	12°	k2— b3— sz5	5 2/3	6	7 1/3
—XII.		1 — 6 — 5	5—1	1—6	6—5
(1)	7°	k2— b4— t4	4	4 1/3	5 2/3
(2)	8°	b1— sz5— t4	4 1/3	4 2/3	6
(3)	12°	k2— sz5— b3	5 2/3	6	7 1/3
XIII—		2 — 4 — 6	2—4	6—2	4—6
(1)	7°	n2— n3— sz5	4	4 2/3	5 1/3
(2)	9°	n2— sz4— b4	4 2/3	5 1/3	6
(3)	11°	sz3— n3— b4	5 1/3	6	6 2/3
—XIV.		2 — 6 — 4	4—2	2—6	6—4
(1)	7°	n2— sz5— n3	4	4 2/3	5 1/3
(2)	9°	n2— b4— sz4	4 2/3	5 1/3	6
(3)	11°	sz3— b4— n3	5 1/3	6	6 2/3
XV.		3 — 3 — 6	3—3	3—6 —	6—3
(1)	7°	k3— k3— b4	4	5 —	5
(2—	10°	k3— b2— sz5	5	6 —	6
—3)		b2— k3— sz5	5	6 —	6
XVI.		1 — 1 —10	1—1	1—10 —	10—1
(1—	8°	b1— k2— k7	3	6 —	6
—2)		k2— b1— k7	3	6 —	6
(3)	11°	k2— k2— b6	4	7 —	7
XVII—		1 — 8 — 3	3—1	1—8	8—3
(1)	8°	b1— k6— k3	3 2/3	5 1/3	6
(2)	9°	k2— b5— k3	4	5 2/3	6 1/3
(3)	10°	k2— k6— b2	4 1/3	6	6 2/3



—XVIII.		1 — 3 — 8	1—3	8—1	3—8
(1)	8°	b1— k3— k6	3 2/3	5 1/3	6
(2)	9°	k2— k3— b5	4	5 2/3	6 1/3
(3)	10°	k2— b2— k6	4 1/3	6	6 2/3
XIX.		4 — 4 — 4	4—4	—	—
(1—	9°	n3— n3— sz4	5 1/3	—	—
—2—		n3— sz4— n3			
—3)		sz4— n3— n3			

A legkisebb Q+S-átlag  $2\frac{2}{3}$ , mely a II.—III., VI. és IX.—X. rendszerek (1) variánsának egy-egy modulusában található. A modulusok  $L^\circ$ -értékben azonban eltérők. Közülük a II.—III. és a VI. rendszer modulusai az általánosan elterjedt pentatónián belüli három hangközből épülnek fel, a IX.—X. rendszer modulusaiban viszont kis szekund is előfordul.

A legnagyobb Q+S-átlag  $7\frac{1}{3}$ , mely a VII.—VIII. és XI.—XII. rendszerek (3) variánsainak egy-egy modulusában található. E modulusokat alkotó hangközök: szűk szext és nagy terc, ill. bővített terc és szűk kvint.

Az iker-rendszerek tükörképet mutató móduszainak Q+S-átlaguk természetesen azonos. A modulusok tükör-megfordítására azonban egy rendszeren belül is van példa: az I., VI., XV. és XVI. rendszerben. Az itt található ikervariánsok móduszainak Q+S-átlaga is megegyező. A XIX. rendszer mindhárom modulusa azonos szerkezetű, tehát S értékük is azonos. Mivel e rendszer enharmóniái hármast iker-variánst alkotnak: Q-értékük és következésképpen Q+S-átlagértékük is csak egyféle van. (A bővített hármashangzat megfordításairól van szó.)

## TONSYSTEME UND MODI

*Béla Ávasi*

Der erste Teil der Studie beschäftigt sich mit der Zahl der Tonsysteme und Modi sowie mit den Prinzipien der musikalischen Ordnung. Die vorliegende Fortsetzung erläutert die Gesetzmässigkeiten des Dreier-Maßsystems und stellt dann die Tonsysteme der Ein-, Zwei- und Dreistufigkeit und ihre Modi in eine natürliche musikalische Ordnung. Die Zeichnungen veranschaulichen das Quintgefüge der Systeme, so können wir sie musikalischen Gesetzmässigkeiten nicht nur in zahlenmässigen Zusammenhängen, sondern auch in geometrischen Formationen studieren.

## СИСТЕМЫ ЗВУКОВ И МОДУСЫ

*Бела Аваши*

Первая часть работы посвящена изучению количества систем звуков и модусов, а также принципов музыкального порядка. Данная работа продолжает анализ закономерности размеров тройной системы, ставит в естественный музыкальный порядок системы звуков и модусов первой, второй и третьей степени. Рисунки показывают квинтовую структуру систем, таким образом музыкальные закономерности мы можем изучать не только в цифровых взаимосвязях, но и в геометрических формах.



## TARTALOMJEGYZÉK

### I. Marxizmus—leninizmus, történelem

<i>Bezdn Sándor</i> : A mezővárosi olvasóköri századforduló körüli szervezetről és típusairól	3
<i>Kovács Zoltán</i> : A fogalmazások idényhullámzása a XVII—XIX. században Magyarországon és Franciaországban.	17
<i>Laczó Katalin</i> : Gaál Gábor művelődésméleti gondolatai	27
<i>Szegfű László</i> : I. László alakja a középkori forrásokban	37

### II. Nyelv és irodalom

<i>Békési Imre</i> : A funkcionális szövegten kezdetei	47
<i>Györke Zoltán</i> : Az orosz szólások és közmondások mondattani szerkesztésének néhány sajátossága	55
<i>Fenyvesi István</i> : M. Gorkij művei a magyarországi sajtóban (1899—1919 VIII. 1.) Bibliográfia	69
<i>Krékits József</i> : A delimitatív és a deminutív-iteratív akcióminőségű orosz igék morfológiai és szemantikai összefüggése	85
<i>Korcsic M. A.</i> : A hallgatók „kotorűj” kötőszó használata közben elkövetett hibáinak néhány problémájáról	97
<i>Lepahin Valerij</i> : L. Tolsztoj: Az érzelem és a gondolat a műalkotásban	109
<i>Rakoncás Pál</i> : A szinkronitás kiépítése a főiskolai orosz szakos tanárképzés feltételei között	119
<i>Rozgonyiné Molnár Emma</i> : A szólások grammatikájához	127
<i>Szabó Klára</i> : Az O'Neill-i tragédiaelfogás elemeinek megjelenése korai műveiben	135

### III. Pedagógia és lélektan

<i>Bácskai Erzsébet</i> : Beszélt és írott nyelvi megnyilatkozások elemzésének, értékelésének lehetősége különböző életkorúak pszicholingvisztikai szempontú vizsgálata alapján	143
<i>Farkas Katalin—Gácsér József—Riesz Béla—Varga Sándorné</i> : A közösségi nevelés rendszer-szemléletének néhány kérdése és a pedagógusközösség	151
<i>Geréb György és Benkő Katalin</i> : Figyelemzavarban szenvedő gyermekek szomatopszichológiai vizsgálata kazuisztikai anyagunk tükrében	161
<i>Koczás Imre</i> : Adatok egy kollégiumi közösség erkölcsi szintjének pszichológiai vizsgálatához II.	177
<i>Varga Sándorné</i> : Az önismeret néhány kérdése a szakirodalom és egy longitudinális vizsgálat tükrében	187
<i>Vešzprémi László</i> : Az értékelés, osztályozás korszerűsítésének kérdései	197

### IV. Művészet, sport

<i>Avasi Béla</i> : Hangrendszerek és moduszok	209
------------------------------------------------	-----

## INHALTVERZEICHNIS

### *I. Marxizmus—Leninismus, Geschichte*

<i>Sándor Bezdán</i> : Über die Organisation und die Typen der Lesezirkel in den Marktflecken um die Jahrhundertwende .....	3
<i>Zoltán Kovács</i> : Die saisonale Schwankung der Konzeptionen im 17.—19. Jahrhundert in Ungarn und Frankreich .....	17
<i>Katalin Laczó</i> : Kulturtheoretische Gedanken des Gabor Gaál .....	27
<i>László Szegfű</i> : Die Gestalt König László I. in den mittelalterlichen Quellen .....	37

### *II. Sprache und Literatur*

<i>Imre Békési</i> : Die Anfänge der funktionellen Textlehre .....	47
<i>Zoltán Györke</i> : Einige Besonderheiten der syntaktischen Struktur der russischen Redewendungen und Sprichwörter .....	55
<i>István Fenyvesi</i> : Gorkis Werke in der ungarischen Presse (1899—I. august 1919) Bibliographie .....	69
<i>József Krékitz</i> : Der morphologische und semantische Zusammenhang der russischen delimitativen und der deminutiv-iterativen Zeitwörter .....	85
<i>M. A. Korcsic</i> : Einige sprachtheoretische Fragen in Verbindung mit dem Studium der unterordnenden zusammengesetzten Sätze .....	97
<i>Valerij Lepahin</i> : Lev Tolstoj: Das Gefühl und der Gedanke im Kunstwerk .....	109
<i>Pál Rakonczás</i> : Der Ausbau der Synchronität den Bedingungen der Russisch—Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule .....	119
<i>Emma Molnár—Rozgonyi</i> : Zur Grammetik der Redewendungen .....	127
<i>Klára Szabó</i> : Das Erscheinen Elemente der O'Neill-schen Tragödieauffassung in seinen frühen Werken (vom Glencairn-Zyklus bis zum behaarten Affen) .....	135

### *III. Pädagogik und Psychologie*

<i>Erzsébet Bácskai</i> : Eine Möglichkeit zur Analyse und Interpretation gesprochener und geschriebener sprachlicher Ausserungen aufgrund psycholinguistischer Untersuchungen verschiedener alter Individuen .....	143
<i>Katalin Farkas, József Gácsér, Béla Riesz und Julianna Varga</i> : Einige Fragen der Systemanschauung der Gemeinschaftserziehung .....	151
<i>György Geréb und Katalin Benkő</i> : Somatopsychologische Untersuchung von an Aufmerksamkeitsstörungen leidenden Kindern im Spiegel unseres kasuistischen Materials .....	161
<i>Imre Koczka</i> : Beiträge zur psychologischen Untersuchung des moralischen Niveaus einer Kollegiumsgemeinschaft. II. ....	177
<i>Julianna Varga</i> : Einige Fragen der Selbstkenntnis im Spiegel der Fachliteratur und einer longitudinalen Untersuchung .....	187
<i>László Veszprémi</i> : Fragen der Modernisierung der Wertung bzw. Zensurierung .....	197

### *IV. Kunst*

<i>Béla Avasi</i> : Tonsysteme und Modi .....	209
-----------------------------------------------	-----

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. Марксизм-ленинизм, история

<i>Шандор Бездан</i> : Об организации и типах читательских кружков сельских городков приблизительно в начале века .....	3
<i>Золтан Ковач</i> : Сезонное колебание зачатия в XVII—XIX вв. в Венгрии и во Франции ...	17
<i>Каталин Лацо</i> : Культурно-теоретические мысли Габора Гал .....	27
<i>Ласло Сегфю</i> : Образ Ласло I. в источниках средневековья .....	37

### II. Язык и литература

<i>Имре Бекеш</i> : Начала функционального текстоучения .....	47
<i>Золтан Дьёрке</i> : Некоторые особенности синтаксической структуры русских пословиц и поговорок (Двусоставное простое предложение) .....	55
<i>Иштван Феньвеш</i> : Произведения М. Горького в печати Венгрии (1899—1. авг. 1919 г.) ...	69
<i>Йозеф Крекич</i> : Морфологическая и семантическая соотносённость деминутивно-итеративных глаголов с делимитативными глаголами .....	85
<i>Корчиц М. А.</i> : Из наблюдений над ошибками студентов при употреблении союзного слова «который» .....	97
<i>Валерий Лепяхин</i> : Лев Толстой: Мысль и чувство в художественном произведении .....	109
<i>Пал Раконцаи</i> : Создание синхронности слуховой рецепции и речи в условиях подготовки учителей кадров .....	119
<i>Розгонинэ Эмма Молнар</i> : К вопросу о грамматике поговорок .....	127
<i>Клара Сабо</i> : Элементы восприятия трагедии писателя О'Нейла в его ранних произведениях (С цикла «G!ensai!gn» до «Волосатой обезьяны») .....	135

### III. Педагогика и психология

<i>Эржебет Бачкаи</i> : Возможности анализа оценки устных и письменных высказываний на основе психолингвистического изучения людей разного возраста .....	143
<i>Каталин Фаркаш—Йозеф Гачер—Бела Рис—Шандорнэ Варга</i> : Некоторые проблемы рассмотрения воспитания коллектива как системами и педагогический коллектив .....	151
<i>Дьёрдь Гереб, Каталин Бенкё</i> : Соматопсихологическое исследование детей, с децентрализованным вниманием в свете наших казуистических материалов .....	161
<i>Имре Коцкаи</i> : Данные к психологическому исследованию морального уровня одного из коллективов общежития .....	177
<i>Шандорнэ Варга</i> : Некоторые вопросы самознания в свете специальной литературы и лонгитудинального исследования .....	187
<i>Ласло Веспреми</i> : Вопросы модернизации оценки и дифференциации .....	197

### IV. Искусство, спорт

<i>Бела Аваши</i> : Системы звуков и модусы .....	209
---------------------------------------------------	-----

Felelős kiadó a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola főigazgatója. Megjelent 225 példányban 19,5 (A/5) ív terjedelemben. A kézirat nyomdába érkezett 1978. december 29. Készült monószedéssel, íves magasnyomással az MSZ 5601—59 és az MSZ 5603—55 szabványok szerint.

79-5956 — Szegedi Nyomda